

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**PÉDAGOGIE ACTIVE DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES ŒUVRES
THÉÂTRALES AU PROGRAMME ET DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES CHEZ LES
ÉLÈVES DE TERMINALE LITTÉRAIRE : CAS DU LYCÉE
MODERNE DE KÉLO/TCHAD**

Mémoire soutenu le 17 Juillet 2025

Option : **Didactique des disciplines**

Spécialité : **Didactique du français**



par

BOUGUIDANG David

Licencié ès Lettres modernes françaises

Matricule 22V3763

Qualités	jury Noms et grade	Universités
Président	NKECK BIDIAS Renée Solange, Pr	UYI
Rapporteur	TOUA Léonie, CC	UYI
Examineur	BANGA AMVENE Jean Désiré, MC	UYI

AVERTISSEMENT

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

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

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
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACCRONYMES.....	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
I ^{er} PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE	23
II ^e PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	59
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	60
Les élèves d'une classe de TA	83
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	84
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RÉSULTATS.....	122
CONCLUSION GÉNÉRALE	146
Références bibliographiques	150
ANNEXES	ix
TABLE DES MATIÈRES	173

À
Mes chers parents

REMERCIEMENTS

Ce travail est réalisé grâce au concours de certaines personnes, au rang desquelles Dr Léonie Toua qui, dès le début de notre rencontre et nonobstant ses occupations, n'a ménagé aucun effort en termes de conseils, orientations, critiques et suggestions pour la réalisation de ce mémoire ; nous lui adressons notre profonde gratitude.

Nos remerciements vont également à l'endroit de tous les enseignants du Département de Didactique de discipline, et au Pr Renée Solange Nneck Bidias qui en a la charge, pour avoir contribué à notre formation adamique et professionnelle.

Nous adressons ensuite nos remerciements aux personnels du Lycée moderne de Kélo. Il s'agit du proviseur du lycée n°1 M. Mahamat Zougoul, du proviseur du Lycée n°2 M. Blatar Koumalé, du proviseur du Lycée n°3 M. Baria Levis, de tous les enseignants du français et les élèves de la classe de terminale littéraire qui ont contribué à la réalisation de cette étude. Une gratitude particulière adressée au chef du département de français du lycée n°1, M. Baouleng Solgue pour le rôle déterminant qu'il a joué dans la réalisation de notre expérimentation.

Une pensée profonde va à l'endroit de certains membres de notre famille, notamment à notre tendre mère TOMATA Jeanne et notre père MANIPA Joël pour leur amour parental envers nous, les soutiens et valeurs qu'ils nous ont inculqués. A Amoula Justin, Veidjaba Benjamin, I-ou tanga Jacqueline, Inmassou Elisabeth, Aboïna Antoinette, Tchamba Marie, Dieudonné Pierre, Avounisia Alexandre, Tchapsou Philémon, Koussingue Luc, Tokama Nestor pour leurs soutiens financiers et moraux durant notre parcours académique.

Nous ne saurions terminer sans exprimer notre reconnaissance à certains de nos camarades et amis en l'occurrence Zembel Netekréo, Batna wari Désiré, Veivra Mbrassou David, Togle-allah Rilengar pour nous avoir aidé en nous fournissant des documents et des informations liées à notre thème de recherche, et des encouragements tout au long de notre rédaction. Recevez nos profonds remerciements.

Qu'elles soient enfin remerciées également toutes personnes qui ont, de près ou de loin, contribué à la réalisation de ce travail, et que nous n'avons pas pu citer ici.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACCRONYMES

AA :	Approche Actionnelle
AC :	Approche Communicative
ADDIE :	Analysis, Design, Developpment, Implémentation and Evaluation
APC :	Approche Par Compétence
BAC :	Baccalauréat
BEPCT :	Brevet d'Étude du Premier Cycle du Tchad
CAPEL :	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Littéraire
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence et de la Langue
DID :	Didactique des Disciplines
DIPES II :	Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième grade
ENS :	École Normale Supérieure
IDEN :	Inspection Départementale de l'Éducation Nationale
IMAIP :	Informier, Motiver, Activer, Interagir, Produire
LE :	Langue Étrangère
MEN :	Ministère de l'Enseignement National
PARLANT :	Participants, Actes, Raison, Localisation, Agents, Normes, Ton
SIG:	Sigma
SPEAKING:	Setting, Participants, Ends, Acts, Key, Instrumentalities, Norms and Genre
TA :	Terminale A (Terminale littéraire)
TACD :	Théorie de l'Action Conjointe en Didactique
TO :	Tandjilé Ouest
TSD :	Théorie de Situation Didactique
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la culture
UNICEF :	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VD :	Variable Dépendante
VI :	Variable Indépendante
ZPD :	Zone Proximale de Développement

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Les tableaux

Tableau 1 : Analyse du programme	11
Tableau 2 : Tableau synoptique	57
Tableau 3 : Répartition de l'échantillon des élèves en fonction de lycée et classe.....	63
Tableau 4 : Synthèse de protocole de collecte de données	79
Tableau 5 : Données compilées.....	83
Tableau 6 : Récapitulatif des participants	85
Tableau 7 : Présentation de verbatim	86
Tableau 8 : Catégories issues des entretiens	94
Tableau 9 : Description de l'enseignant et de la leçon observés en TA1 du Lycée 1	106
Tableau 10 : Description de l'enseignant et de la leçon observés en TA2 du Lycée 1.....	106
Tableau 11 : Description de l'enseignant et de la leçon observés en TA3 du Lycée 1	106
Tableau 12 : Description de l'enseignant et de la leçon observés en TA3 du Lycée 2	106
Tableau 13 : Description de l'enseignant et de la leçon observés en TA3 du Lycée 3	107
Tableau 14 : Catégorie 1 : Apprentissage par projet.....	107
Tableau 15 : Catégorie 2 : Apprentissage coopératif/collaboratif.....	108
Tableau 16 : Catégorie 3 : Apprentissage par jeu de rôle	109
Tableau 17 : Catégorie 1 : L'apprenant acteur	110
Tableau 18 : Catégorie 2 : Compétence linguistique	110
Tableau 19 : Catégorie2 : Compétence sociolinguistique	111
Tableau 20 : Catégorie 4 : Compétence pragmatique	112
Tableau 21 : Présentation des élèves par sexe.....	113
Tableau 22 : Tranche d'âge	113
Tableau 23 : Les avis des élèves sur la question 2	114
Tableau 24 : Les avis des élèves sur la question 3	114
Tableau 25 : les avis des élèves sur la question 4	115
Tableau 26 : Les avis des élèves sur la question 6	116
Tableau 27 : Les avis des élèves sur la question 9	118
Tableau 28 : Les avis des élèves sur la question 11	119
Tableau 29 : Statistiques des échantillons appariés	120
Tableau 30 : fiche de leçon	144

Les graphiques

Graphique 1 : Avis des élèves sur la question 1.....	113
Graphique 2 : Avis des élèves sur la question 5.....	115
Graphique 3 : Avis des élèves sur la question 7.....	117
Graphique 4 : Avis des élèves sur la question 8.....	117
Graphique 5 : Avis des élèves sur la question 10.....	118
Graphique 6 : Avis des élèves sur la question 12.....	119

Les figures

Figure 1 : Le pentagone d'apprentissage selon Lebrun (2007).....	33
Figure 2 : Triangulation méthodologique.....	65
Figure 3 : Schéma du modèle dispositif	143

RÉSUMÉ

La pédagogie active, tout comme l'œuvre théâtrale, conçoit l'apprenant comme un acteur qui participe aux activités collectives afin de développer ses compétences y compris les compétences communicatives. Or, il est constaté que les élèves tchadiens éprouvent des difficultés à communiquer aisément en français. Cette étude porte sur la pédagogie active dans l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales au programme et le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire. Elle soulève le problème des difficultés à communiquer aisément chez les élèves tchadiens. Le problème soulevé conduit à poser la question suivante : comment la pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales favorise-t-elle le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire ? Cette recherche a pour objectif de proposer un modèle didactique intégrant des méthodes actives associées à l'enseignement/apprentissage des œuvres théâtrales afin de favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves. L'hypothèse formulée à cette question stipule que la pédagogie active, par l'usage des œuvres théâtrales, pourrait favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminal littéraire parce qu'impliquant directement l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Trois théories d'apprentissage actif et interactif à savoir le socioconstructivisme, la théorie de l'action conjointe en didactique et la sémiotique du théâtre insèrent directement l'apprenant dans l'interaction langagière avec son entourage en jouant les rôles des acteurs lors de l'apprentissage des œuvres théâtrales. La vérification des hypothèses s'est faite par le biais d'une méthode mixte de type expérimental, réunissant ainsi l'entretien individuel semi-directif avec les enseignants, les observations directes de l'enseignement-apprentissage, le questionnaire adressé aux élèves et l'expérimentation. L'analyse des données a permis d'aboutir aux résultats selon lesquels l'enseignement d'une œuvre théâtrale intégrant des méthodes actives, participe au développement des compétences communicatives chez les élèves. L'apprentissage par projet développe les compétences lexicales, grammaticales et orthographiques. L'apprentissage coopératif/collaboratif favorise l'entraide, le sens de responsabilité et les relations sociales. La mise en scène quant à elle, développe les aptitudes orales, la prise de parole en public et le transfert des acquis. L'étude se termine par une proposition des palliatives et un modèle didactique de dispositif aux enseignants.

Mots clés : pédagogie active, enseignement-apprentissage, œuvre théâtrale, compétence communicative.

ABSTRACT

Active pedagogy, like theatrical work, sees the learner as an actor who participates in collective activities to develop his or her skills, including communicative skills. However, it has been observed that Chadian students have difficulty communicating easily in French. This study focuses on active pedagogy in the teaching-learning of theatrical works on the curriculum and the development of communicative skills in terminale littéraire students. It raises the problem of the absence of a model of didactic practice integrating active methods in the teaching-learning of theatrical works. This lack of integration of active methods generates communication difficulties for students. The problem raised leads us to ask the following question: how can active pedagogy, through the use of theatrical works, foster the development of communicative skills in terminale littéraire students? The aim of this research is to propose a didactic model integrating active methods associated with the teaching/learning of theatrical works, in order to foster the development of communicative skills in students. The hypothesis formulated for this question states that active pedagogy, through the use of theatrical works, could foster the development of communicative skills in literary terminal students because it directly involves the learner in the learning process. Hypotheses were tested using a mixed-method experimental design, combining individual semi-directive interviews with teachers, direct observations of teaching-learning, a questionnaire sent to students and experimentation. The analysis of the data, in a variety of forms, led to the conclusion that the teaching of a theatrical work using active methods contributes to the development of students' communicative skills. Project-based learning develops lexical, grammatical and orthographic skills. Cooperative/collaborative learning fosters mutual aid, a sense of responsibility and social relations. Acting, for its part, develops oral skills, public speaking and the transfer of acquired knowledge. The study concludes with a proposal for palliatives and a didactic model for teachers.

Key words: Active pedagogy, teaching-learning, theatrical work, communicative competence.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les réformes éducatives récentes s'orientent vers un apprenant acteur qui pourra se servir des connaissances apprises dans une situation de la vie réelle. C'est dans cette veine que la didactique du français langue étrangère, désormais (FLE) se veut aujourd'hui rigoureuse envers les méthodes d'enseignement-apprentissage et met l'accent sur celles qui peuvent développer les compétences susceptibles d'être mises au service de la société, à savoir la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) chez les apprenants (CECRL, 2001). Par ailleurs, il est clair que plusieurs méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE se sont succédées depuis la méthodologie traditionnelle aux approches modernes. Ces méthodes ont subi des changements méthodologiques dans le temps et dans l'espace en fonction des besoins de chaque époque. Notre étude jette donc sa dévouée sur la pédagogie active associée à l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales et son influence sur les compétences communicatives.

En effet, la question des méthodes d'enseignement-apprentissage ne date pas d'aujourd'hui. Plusieurs chercheurs et de spécialistes en didactique du FLE sont en perpétuelles investigations pour concevoir des méthodes visant à enrichir et améliorer les aptitudes communicatives chez les apprenants. S'agissant de la pédagogie active, elle remonte au XVIIIème siècle avec Rousseau qui, dans *l'Emile et l'éducation*, évoque l'emploi des « méthodes actives et vivantes ». C'est à la fin du 19^e siècle que cette méthode va connaître son apogée sous le nom de « l'éducation nouvelle » avec les pionniers comme le pédagogue suisse Pestalozzi, Edouard Claparède à Genève, Ovide Decroly à Bruxelles, Maria Montessori en Italie, John Dewey en Amérique et bien d'autres qui se sont inspirés des idées de Rousseau pendant le XIX^e et XX^e siècle (Duval, 2016). Ce vaste mouvement de l'Éducation nouvelle en Occident va tenter de promouvoir l'« école active », en réaction à l'école traditionnelle jugée inadaptée. Selon Raynal et al cités par Winnicki (2018), la pédagogie active est caractérisée par la volonté de faire de l'apprenant un acteur à part entière de ses apprentissages, par opposition à la méthode de transmission directe qui part de la théorie (diffusée par le maître) pour aller vers la pratique (l'élève applique). En Afrique, plusieurs pays ont adopté la pédagogie active pour l'adapter à leur contexte afin de développer des compétences chez les apprenants. Tamelo Tindo(2021) dit ceci sur les méthodes d'enseignement au Cameroun : « En effet, selon la mission générale de l'éducation (loi de 1998), l'école doit former des camerounais capables d'être créatifs, capables de prendre des initiatives et capables d'entreprendre. Justement, les

élèves-enseignants sont formés à la pédagogie active qui met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. »

La pédagogie active qui vise à rendre apprenant acteur en participant dans son apprentissage s'arrime également avec l'idéologie de socioconstructiviste de Vygotsky (1934) qui met un accent particulier sur l'interaction sociale comme gage du développement de langage humain (communication) chez l'enfant. Cette vision est également partagée par la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) de Sensevy et Mercier (2007) qui conçoivent l'enseignement-apprentissage comme un processus de transaction conjointe sur un contenu par la voix de la communication.

Au Tchad, la question des méthodes d'enseignement-apprentissage est au centre de préoccupation éducative du gouvernement. Dans la loi n°016/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien, les objectifs et les méthodes d'enseignement du français sont réorientés vers l'apprenant. Il s'agit dorénavant d' « acquérir des méthodes de travail, d'analyse et de réflexion en leur donnant la maîtrise d'outils de lecture et d'analyse de textes littéraires ou techniques. », « développer les capacités d'attention et de mémoire pour éveiller leur esprit critique et stimuler leur créativité. », « Acquérir une culture générale dynamique et ouverte sur le monde », « Développer chez les élèves la capacité de s'exprimer correctement en Français, oralement et par écrit dans le registre courant, dans toutes les situations de la vie scolaire et de la vie courante. » (MEN, 2008). Il est recommandé à l'enseignant de considérer l'apprenant comme un acteur. La pédagogie adoptée est la méthode active et expérimentale qui privilégie la communication, le dialogue en situation d'apprentissage et s'oppose à la méthode traditionnelle (Diop, 2013). S'agissant de la communication par le dialogue, le programme d'enseignement secondaire tchadien, en l'occurrence le programme de terminale, a mis un accent sur l'enseignement des œuvres littéraires en général, et l'enseignement des œuvres théâtrales en particulier, comme un outil stimulant les compétences communicatives par son caractère dialogique qui emploie à la fois l'interaction et la participation.

À propos de l'œuvre théâtrale, Francoeur (1981, p.4) la définit comme « un modèle de communication culturelle qui représente un système de communication humaine au moyen de la communication des personnages ». L'œuvre théâtrale, tout comme d'autres genres inscrits au programme secondaire d'enseignement-apprentissage du français, a pour objectif de « consolider les compétences acquises par les élèves dans le domaine de la communication et

de l'expression » ; « Enrichir le maniement de la langue pour mieux maîtriser le discours oral et écrit ». Car en participant au dialogue, les apprenants se livrent à une réflexion sur la pratique de parole (MEN, 2008). À travers ce programme, une importance capitale est accordée à la compétence communicative via l'enseignement-apprentissage du français. Cependant, le constat relève que les élèves Tchadiens éprouvent des difficultés à communiquer aisément en français. C'est ce qu'affirme Nour (2014) en ces termes :

Les élèves tchadiens, surtout ceux de la terminale, et leur façon de s'exprimer en français me fait honte au dos tant qu'ils n'ont pas froid aux yeux. Étant un 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 ?

Ce constat est fait également par Doumpa (2019, p.3-4) : « Le niveau scolaire des enfants apprenant le français au Tchad est, non seulement, bas mais en régression. Le Tchad, selon le Bureau Central de Recensement, compte moins de 30% d'alphabétisation, dispose de peu de matériels scolaires didactiques en français pour les élèves et peu d'enfants Tchadiens maîtrisent le français à cause du ratio élevé ». Plusieurs facteurs peuvent influencer ce déficit communicatif chez les apprenants. Par ailleurs, la compétence communicative résulte aussi d'une pratique communicative qui implique directement le sujet dans l'interaction avec son entourage. C'est tout cela qui nous a conduit à formuler le sujet de recherche suivant : **pédagogie active dans l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales au programme et développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire : cas du lycée moderne de Kélo/Tchad.**

La problématique de cette étude est de trouver des issues favorables à la construction des compétences communicatives dans un environnement où la langue française apparaît comme une porte d'entrée dans le monde actif. CUQ (2003, p.48) définit la compétence communicative comme : « la capacité d'un locuteur à produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, à adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité du participant, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales ». Ce qui traduit le fait que la compétence communicative ne se limite pas seulement au niveau de parler, mais au-delà concerne aussi la structure cohérente de la production et son interprétation. Il s'agit pour l'apprenant de développer sa capacité à entretenir des relations sans difficulté avec les autres et intégrer avec responsabilité un rôle qui lui est confié. Cet agir compétent est manifeste à travers la qualité des méthodes d'enseignement et leur mode

d'utilisation (Toua, 2024). Ce qui revient à dire que chaque méthode utilisée par les enseignants en classe a un résultat observable chez les apprenants. Cependant, ce résultat reste une préoccupation chez les élèves Tchadiens. Ce qui soulève donc le problème des difficultés à communiquer aisément chez les élèves tchadiens. Ce problème génère une question principale qui est la suivante : comment la pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales favorise-t-elle le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire ? La position défendue dans cette question est que l'intégration des méthodes actives dans l'enseignement de l'œuvre théâtrale en classe de FLE permet à l'apprenant d'être un acteur qui agit directement dans la construction de ses aptitudes communicatives. Les rôles qu'il joue pendant les activités théâtrales en groupe lui permettent de résoudre progressivement des difficultés liées aux compétences communicatives. L'hypothèse principale stipule que : la pédagogie active, par l'usage des œuvres théâtrales, pourrait favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire parce qu'impliquant directement l'apprenant dans le processus d'apprentissage. L'objectif fixé dans cette étude est de proposer un modèle didactique intégrant des méthodes actives associées à l'enseignement/apprentissage des œuvres théâtrales afin de favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves.

La présente étude est scindée en deux parties : le cadre théorique et le cadre méthodologique. Le cadre théorique comprend deux chapitres : la problématique au chapitre 1, composée de contexte et justification de l'étude, de constat et problème de recherche, des questions de recherche, des hypothèses de recherche, des objectifs de recherche, de l'intérêt de recherche et de limite de l'étude et le cadre conceptuel au chapitre 2, constitué de définition des concepts, de la revue de la littérature et des théories explicative. Le cadre méthodologie en revanche est composée de trois chapitres à savoir : la méthodologie au chapitre trois, est composée de type de recherche, site de recherche, population d'étude, la technique d'échantillonnage, la technique de collecte de données et la méthode d'analyse des données ; présentation et analyse des résultats au chapitre quatre renferme également la présentation et l'analyse des résultats comme son nom l'indique ; interprétation, discussion et proposition didactique au chapitre cinq englobe l'interprétation des résultats, la discussion des résultats, les limites de l'étude, les difficultés rencontrées et les suggestions.

I^{er} PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Selon Gauthier et al repris par Donald (2004, p.6)

Par l'expression problématique de recherche, on se réfère généralement à l'ensemble des éléments formant un problème, à la structure d'informations dont la mise en relation engendre chez un chercheur un écart se traduisant par un effet de surprise ou de questionnement assez stimulant pour le motiver à faire une recherche. On peut donc retrouver dans la problématique de recherche ce qui a poussé le chercheur à poser la question générale, en plus de la prise en considération des faits, des observations, des connaissances théoriques, des résultats d'autres chercheurs et d'autres questions se rapportant à la question générale.

Alors, la problématique est l'ensemble des questions, des problèmes concernant un domaine des connaissances ou qui sont posées par une situation. Dans ce cas, il sera pour nous dans ce chapitre de présenter d'abord le contexte et la justification de l'étude, poser le problème de recherche à travers le constat, faire sortir les questions, en suite formuler les objectifs et l'intérêt et en fin délimiter l'étude.

1.1. Contexte et justification

Le contexte et la justification constituent les éléments fondamentaux qui fondent une raison de recherche. Dans la présente étude, le contexte est bâti sur trois points à savoir : l'émergence et le choix de la pédagogie active dans l'enseignement du français, les méthodes et les finalités de l'enseignement du français au Tchad et l'œuvre théâtrale dans le programme tchadien : outil actif et communicatif.

1.1.1. Émergence et choix de la pédagogie active dans l'enseignement du français

La question du choix de la méthode d'enseignement pouvant permettre d'atteindre le profil escompté chez les apprenants à la fin d'un parcours de formation est devenue depuis quelques années une préoccupation importante en étude chez les chercheurs en sciences de l'éducation et plus particulièrement chez les didacticiens. En effet, pour orienter l'enseignement-apprentissage vers le développement des compétences susceptibles de résoudre des problèmes sociaux, de nombreux pays ont adopté des méthodes d'enseignement actives qui consistent à rendre l'apprenant acteur de son apprentissage plutôt qu'un spectateur. Selon Gangé (1985), la méthode d'enseignement est une séquence planifiée d'événements, d'instruction conçus pour faciliter l'acquisition de capacités spécifiques. De ce fait, repenser les méthodes d'enseignement, c'est réfléchir sur comment structurer sa démarche pratique en fonction du contenu du savoir afin de développer une compétence particulière. Parlant de la « pédagogie active » ou également de la méthode active, celle-ci englobe toutes les méthodes

actives de l'enseignement-apprentissage dans tous les domaines. Elle a pour postulat général la centralisation de l'apprenant dans l'enseignement-apprentissage.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de langue, cette méthode n'est pas arrivée au hasard, mais a été initiée en fonction de besoin social et s'est inspirée des méthodes d'enseignement-apprentissage antérieures que sont : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, et autres. En restant dans la logique du besoin social en matière de méthode d'enseignement-apprentissage, Puren (1988, p.9.), estime que :

La réalité historique de toute méthodologie, c'est tout autant ce qu'ont voulu en faire ses promoteurs que ses mises en œuvre par les concepteurs de matériels, que les pratiques de classe qu'elle a (ou n'a pas) générées, et que les distorsions repérables, en fin, entre ces divers éléments. Toute méthodologie est à la fois un projet, un outil et une pratique, et l'historien n'a pas à mon avis à établir une hiérarchie quelconque entre ces trois composantes.

C'est ce que renchérit Truong Quang (2014, p.1), lorsqu'il affirme :

D'hier à aujourd'hui, les méthodes d'enseignement -apprentissage d'une langue étrangère en général et du français en particulier sont nombreuses et variées, [...], mais le monde a bien évolué depuis, l'apprentissage du français ou d'une autre langue étrangère n'est plus limité au seul cadre scolaire ou universitaire. Différentes couches sociales ont besoin maintenant de connaître ou de maîtriser une langue étrangère dans leur promotion professionnelle. Peu à peu, on est arrivé à constater que la méthode devait répondre à un type de besoin défini, viser un objectif précis, servir un public déterminé.

Ceci étant, quittant de la méthodologie traditionnelle jusqu'à la méthodologie active, il était lieu d'une évolution méthodologique relative aux besoins réels de chaque époque.

Cependant, il est aussi à noter que la méthodologie active est apparue en quelque sorte comme une brisure des frontières séparant les enseignants des différents domaines de leurs collègues de langue vivante étrangère dans les méthodes d'enseignement-apprentissage. Cela se perçoit à travers cette affirmation de Hirt repris par Puren (1988, p.136) :

D'un autre côté, la méthode active est d'une possibilité d'application beaucoup plus générale que la méthode directe stricte, qui isolait un peu l'enseignement des langues vivantes des autres disciplines. Peut-être l'accord des professeurs des langues vivantes avec leurs collègues des autres spécialités serait-il facilité, en ce qui concerne les méthodes, si l'on renonçait à parler de méthode directe, qui éveille chez les représentants des autres disciplines une idée inexacte de ce qu'est, en réalité, l'enseignement des langues vivantes, pour n'employer que le terme plus exact de « méthode active ». Il serait ainsi possible de rétablir dans tout l'enseignement secondaire une unité de méthode, que l'on avait peut-être un peu perdue de vue.

Partant de ce propos de HIRT, nous pouvons comprendre que la « méthodologie active », encore appelée « méthode active » ou « pédagogie active » se démarque des autres anciennes méthodes d'enseignement-apprentissage à travers son caractère généralisable, c'est-

à-dire, elle n'est pas seulement applicable à l'enseignement des langues vivantes étrangères, mais dans tous les domaines. A cet effet, il est judicieux d'élargir son évolution et son appréhension dans le temps et dans l'espace un peu au niveau général.

Selon Romainville (2007, p.3) « Les méthodes dites actives » ont une très longue histoire. La découverte d'un enfant acteur de ses apprentissages est souvent attribuée, à Rousseau qui, dans *l'Emile*, évoque l'emploi des « méthodes actives et vivantes ». Dans le même ordre d'idée, Duval (2016), affirme que la méthode active tire son inspiration depuis au 18^e siècle avec Rousseau. Au fait, c'est à la fin du 19^e siècle que ces méthodes vont connaître leur apogée, lorsque la plupart des pays européens rendent l'instruction primaire obligatoire. Y égard, l'activité de l'enfant y est considérée comme le moteur de ses apprentissages, c'est donc bien lui qui doit être au centre de l'école. À partir des années 1920, ce vaste mouvement de l'Education nouvelle va tenter de promouvoir l'« école active », en réaction à l'école traditionnelle jugée inadaptée. En effet, plusieurs pionniers de l'« Education nouvelle » comme le pédagogue Suisse Pestalozzi, Edouard Claparède à Genève, Ovide Decroly à Bruxelles, Maria Montessori en Italie et bien d'autres se sont inspirés des idées de Rousseau pendant le XIX^e et XX^e siècle (Duval, 2016).

En Afrique, des travaux de recherche ont souligné l'importance d'implémenter la pédagogie active dans l'enseignement-apprentissage. Raison pour laquelle, Kasereka Tuvère dans un film documentaire réalisé collectivement sous la direction de Fichtner (2017) dit ceci

Cette pédagogie n'est pas seulement faite pour les pays développés, au contraire d'ailleurs, elle est applicable dans tous les pays qui sont soit sous-développés, ou développés ou en voie de développement, en dépit de tous ceux qui ont dit que les classes sont pléthoriques, d'ailleurs, elle vient répondre à cette exigence de classes pléthoriques, parce qu'un enseignant qui applique cette pédagogie est capable d'écouter et d'être en contact avec tous les enfants.

Dans ce documentaire, ces auteurs montrent l'importance d'utiliser la pédagogie active en Afrique subsaharienne francophone qui est confrontée à la question de savoir si les méthodes actives et participatives ne sont pas difficiles à appliquer dans le contexte africain.

Au Cameroun, nous retrouvons également cette importance de la mise en œuvre de la pédagogie active dans son angle de l'Approche Par les Compétences (APC). En effet, le Cameroun a initié un processus de rénovation de son système éducatif avec la convention d'états généraux de l'éducation en mai 1995 dont les principales conclusions ont été entérinées par la loi d'orientation de l'éducation de 1998. L'APC a donc effectivement été introduite au Cameroun en 2003, mais la révision des programmes d'études du premier cycle, conçus selon

l'approche par compétences, est introduite de façon expérimentale dans les lycées et collèges au cours de l'année 2012/2013 (Tchagna, 2019). Cette vision de l'État camerounais qui consiste à organiser le système éducatif afin de façonner un apprenant créatif et chercheur plutôt qu'un réceptacle s'explique également dans l'article de Tamelo Tindo(2021) qui dit ceci :

En effet, selon la mission générale de l'éducation (loi de 1998), l'école doit former des camerounais capables d'être créatifs, capables de prendre des initiatives et capables d'entreprendre. Justement, les élèves-enseignants sont formés à la pédagogie active qui met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Ils sont formés dans un nouveau rôle, celui d'organisateur, de partenaire et d'accompagnateur de l'apprentissage. Ils sont soumis à la recherche car ils apprennent en faisant par exemple des projets, des manipulations, le Learning by doing des discussions libres en salle et classe sous la supervision de l'enseignant.

Cette décision d'orientation et d'organisation du système éducatif prise par l'Etat camerounais s'inscrit dans la mouvance éducative réorientée aujourd'hui vers les compétences susceptibles de résoudre les problèmes réels et sociaux. Alors, qu'en a-t-il du Tchad ?

1.1.2. Méthodes et finalités de l'enseignement du français au Tchad

Le Tchad dispose de plusieurs langues locales parlées dans leur coin respectif. Selon Couvert (1983), jusqu'au 16^{ème} siècle, le Tchad se caractérise par une grande diversité de groupes ethniques donc de groupes linguistiques appartenant principalement aux familles Congo- Kordofan et Nilo-Saharienne. A partir du 16^{ème} siècle, date à laquelle on peut affirmer la présence des Arabes sur le territoire tchadien (Est et Centre), la langue arabe commence à se diffuser et la population Arabe fait souche au sein des autochtones. Progressivement, de gré ou de force, divers groupes ethniques vont s'islamiser et s'arabiser.

Les années 1900 marquent le début de la présence française au Tchad. L'administration est dirigée par les militaires avant que ne s'implantent tardivement les missions religieuses. Jusqu'en 1925, la population autochtone ne se trouve pas dans une situation où la langue française est nécessaire. Les échanges inter-ethniques se font en dialecte arabe dans le (centre et l'est) et langues locales dans le sud du pays. Seul l'entourage immédiat de l'administration Militaire parle la langue française. Son enseignement ne se développe que tardivement (Couvert, 1983) avec pour finalités « de former les cadres et auxiliaires strictement nécessaire 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.2).

Cependant, « au lendemain de l'indépendance, l'éducation était le cheval de bataille des nouveaux dirigeants du pays » (Nomaye repris par Diop 2013). Il était donc question de

reformer le système éducatif en axant le programme sur les réalités tchadiennes que de former des cadres subalternes. L'objectif est d'amener les enfants à s'interroger sur leur environnement, leurs problèmes, leurs ressources et leur donner le goût de protéger et de transformer leur environnement.

Le système éducatif est régi par deux langues principales, marquées chacune par son système. D'une part un système francophone calqué sur le modèle français imposé par la colonisation, et d'autre part un système arabophone imposé par la politique interne du pays (revendication de politico-militaire pour une officialisation de l'arabe). Dans la loi n°016/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien, l'enseignement du français a pour finalités de :

- Développer chez les élèves les capacités d'observation et de raisonnement, d'expérimentation et de recherche, d'analyse et de synthèse de jugement et de créativité ;
- Donner à l'élève les moyens d'enrichir son expression et d'améliorer ses capacités de communication.

A cet effet, les objectifs et les méthodes d'enseignement du français sont réorientés vers l'apprenant. Il est recommandé à l'enseignant de considérer l'apprenant comme un acteur. La pédagogie adoptée est la méthode active et expérimentale qui privilégient la communication, le dialogue en situation et s'oppose à la méthode traditionnelle (Diop, 2013). Cette méthode vise les objectifs suivants :

- Acquérir des méthodes de travail, d'analyse et de réflexion en leur donnant la maîtrise d'outils de lecture et d'analyse de textes littéraires ou techniques.
- Développer les capacités d'attention et de mémoire pour éveiller leur esprit critique et stimuler leur créativité.
- Acquérir une culture générale dynamique et ouverte sur le monde
- Développer chez les élèves la capacité de s'exprimer correctement en Français, oralement et par écrit dans le registre courant, dans toutes les situations de la vie scolaire et de la vie courante.

De tout ce qui précède, il convient donc de faire une brève analyse du programme d'enseignement du français au secondaire pour approfondir sa compréhension.

Tableau 1 : Analyse du programme

Les finalités de l'enseignement secondaire : - Consolider les acquis du fondamental ; - Donner à l'élève de nouvelles connaissances dans les domaines scientifiques, littéraires et artistiques ; - Développer chez l'élève des capacités d'observation et de raisonnement, d'expérimentation et de recherche, d'analyse et de synthèse, de jugement et créativité ; - Donner à l'élève les moyens d'enrichir son expression et d'améliorer ses capacités de communication ; - Poursuivre l'éducation sociale, morale et civique de l'élève ; - Préparer l'élève à l'enseignement et à la formation supérieurs.			Les objectifs généraux de l'enseignement du français dans les établissements francophones - Développer chez les élèves la capacité de s'exprimer correctement en Français, oralement et par écrit dans le registre courant, dans toutes les situations de la vie scolaire et de la vie courante. [...] - Acquérir une culture générale dynamique et ouverte sur le monde. - Prendre conscience des problèmes actuels relatifs à l'environnement, à la population, à l'approche genre, aux droits humains et à la paix, etc. à travers l'apprentissage de la langue française.		
Domaines	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Contenus/ activités	Méthodes d'enseignement	Méthodes d'évaluation
GRAMMAIRE	L'enseignement de la grammaire a pour objectif l'acquisition de la maîtrise des règles qui permettent, à la communication orale et/ou écrite, d'être correcte et adaptée à toutes les situations	-montrer une bonne connaissance de la langue à l'écrit comme à l'oral ; du point de vue de linguistique, passer des écarts aux règles pour utiliser habilement l'archaïsme argotique africain qui enrichit son expression ; - Réfléchir sur la langue et sur les finalités de l'étude grammaticale pour être efficace et efficient - Maîtriser convenablement les mécanismes de la langue en vue de les réinvestir aisément dans sa production littéraire (prose, poésie, théâtre), et également se sentir à l'aise dans l'analyse des textes, la	Les types de textes : narratif, descriptif, argumentatif, informatif, hétérogénéité ; - Les genres littéraires : le roman, le conte et la nouvelle, les romans classiques, autres œuvres romanesques, la parade littéraire, le conte -Lecture poétique, vocabulaire de la poésie Le théâtre et son texte La stylistique	1-la grammaire systématique 2- la grammaire ponctuelle	C'est à travers l'expression orale (exposé, compte rendus oraux...) et surtout écrite (dissertation, commentaire, contraction de texte...) qu'on évalue véritablement la grammaire qu'elle soit systématique ou occasionnelle.

		dissertation et le commentaire composé ; - D'améliorer ses performances dans le domaine de la versification et des figures de style.			
LECTURES D'ŒUVRES INTEGRALES	L'enseignement de la lecture des œuvres intégrales au secondaire doit permettre à l'élève d'acquérir des connaissances en relation avec les courants de pensées littéraires et les méthodes de travail spécifiques à l'analyse des idées, des personnages et des styles de présentation.	-Consolider les compétences acquises par les élèves dans le domaine de la communication et de l'expression ; - Enrichir le maniement de la langue pour mieux maîtriser le discours oral et écrit ; - Acquérir la constitution d'une expérience des situations de l'homme et des sociétés ; - Organiser d'une manière raisonnable et articulée la pensée ; - Acquérir une large culture par la confrontation avec les œuvres ; - Maîtriser les techniques et les opérations intellectuelles liées à la pratique du discours	Œuvres tchadiennes La République à vendre, Issac Tédambé, etc. Œuvres africaines Le Soleil des indépendances, Hamadou Kourouma, etc. Œuvres du monde francophone La tragédie du Roi Christophe, Aimé Césaire, etc.	- Point de vue et méthode critique appliquées à la lecture méthodique, - Lecture suivie -Lecture expliquée.	La lecture expressive, la dramatisation et les courts exposés sont des exercices qui permettent une évaluation orale des performances des élèves, quant à la production d'un compte rendu et celle d'un texte de structure comparable à celle d'un chapitre lu, elles constituent une évaluation écrite et incitent à une production écrite ou orale à partir d'un modèle
ETUDE DE TEXTES ET THEMES		Maîtriser la démarche méthodologique de l'étude d'un texte ; - Maîtriser les thèmes au programme ; - Appliquer ses connaissances des thèmes retenus dans n'importe quelle œuvre ; - Faire la différence entre une étude littéraire par thème et étude de	Thème I : Conscience nationale Thème II : L'engagement Thème III : Le rôle de l'écrivain dans la société Thème IV : Condition humaine	lecture méthodique	- la production personnelle de l'élève ; - le niveau d'expression et le niveau de maîtrise de la technique d'exposé oral ou écrit de l'étude thématique ;

		thème dans la lecture d'œuvre intégrale			
TECHNIQUE D'EXPRESSION		Les objectifs de techniques d'expression par l'enseignement de résumé et l'analyse Les objectifs de techniques d'expression par l'enseignement de commentaire composé	Les formes littéraires Les genres littéraires Les mouvements littéraires (voir contenus de la dissertation)	Les étapes de : Le résumé L'analyse Le commentaire composé	Il n'y a pas une méthode d'évaluation fixe.

L'analyse de ce tableau permet de comprendre que le programme d'enseignement secondaire au Tchad met un accent particulier sur l'apprentissage par objectif. Ce qui montre que chaque domaine d'apprentissage dispose des objectifs généraux unilatéraux au cycle secondaire de manière générale et des objectifs spécifiques par chaque niveau, à part les objectifs généraux de l'enseignement du français au secondaire. Ces objectifs sont rarement liés à la résolution des problèmes concrets de la société, mais visent tout simplement à développer l'expression orale et écrite et l'esprit critique. En outre, il est à constater aussi que le programme ne prévoit pas des familles de situations identiques pour toutes les classes de second cycle. Chaque classe dispose ses propres lignes d'apprentissage, ainsi que les méthodes d'enseignement/apprentissage et d'évaluation. Les contenus et les activités sont élaborés et menés dans le but de parvenir aux objectifs fixés selon les besoins de chaque niveau. C'est ce qui montre l'absence d'une démarche identique de l'enseignement de français dans le cycle secondaire

1.1.3. Œuvre théâtrale dans le programme tchadien : outil actif et communicatif

La littérature s'enseigne à travers la lecture d'œuvres intégrales et l'étude des textes et des thèmes. En classe de terminal, la lecture d'œuvres intégrales a pour objectifs de : « consolider les compétences acquises par les élèves dans le domaine de la communication et de l'expression » ; « Enrichir le maniement de la langue pour mieux maîtriser le discours oral et écrit ». L'œuvre théâtrale, image de la parole en action dans les pratiques sociales de référence, forme un centre d'intérêt pour la communication « en se livrant à une réflexion sur la pratique de la parole » (MEN, 2008). Dans cette mouvance de lecture suivie et expliquée d'une œuvre théâtrale, « on accordera également une place importante à l'entraînement à l'expression orale, sous forme d'exposés, et de débat » (MEN, 2008).

Quant à l'étude des textes et des thèmes en Terminal, plusieurs œuvres théâtrales sont proposées pour ses qualités dialogiques en action. On peut citer entre autres : *La tragédie du Roi Christophe* d'Aimé Césaire, *Etudiant de Soweto* de Maoundoé Naindoubu, *Les Mains sales* de Jean-Paul Sartre etc.

Pour répondre aux attentes fixées par la loi d'orientation dans le programme d'enseignement secondaire du Tchad, celles de « donner à l'élève les moyens d'enrichir son expression et d'améliorer ses capacités de communication », il est judicieux d'adopter « la pédagogie active » qui désigne un ensemble de techniques pédagogiques visant à rendre l'apprenant acteur plutôt que spectateur au cours de ses apprentissages. Contrairement à la pédagogie traditionnelle, cette méthode pédagogique se fonde sur le fait que l'on apprend en faisant, bien évidemment l'apprenant va apprendre à communiquer en communiquant, c'est-à-dire en interagissant avec son entourage.

De tout ce qui précède, nous retenons que l'apprenant tchadien devrait manifester un certain nombre de capacités à communiquer aisément dans la langue française.

1.1.4. Justification de l'étude

En didactique du français, plusieurs recherches ont été menées en vue de palier le problème lié à l'apprentissage de contenu et le développement des compétences communicatives. Mais peu de recherches ont été faites sur la nécessité d'enseigner les œuvres théâtrales par des méthodes actives dans le contexte tchadien en général et Kélo particulièrement.

Cependant, dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons au développement des compétences communicatives et aux facteurs qui stimulent ces compétences chez les apprenants au Tchad. En effet, le système éducatif tchadien a connu assez de turbulences durant ces dernières décennies dues à la crise sociale, la pauvreté extrême, le taux élevé de l'analphabétisme. Tous ces fléaux ont influencé négativement le domaine de l'éducation en matière de formation des enseignants, des investissements dans les infrastructures scolaires, la mise sur pied et les évaluations des méthodes d'enseignement-apprentissage appropriées pouvant accélérer la construction des compétences chez élèves. C'est ce qui a affecté également l'habileté communicative des apprenants. Ainsi, il est important d'envisager des issues qui pourront stimuler rapidement les aptitudes communicatives chez les apprenants. Dans cette optique, l'apport des méthodes actives pourrait permettre aux apprenants de développer en eux la compétence communicative.

1.2. Le Constat

Nous sommes partis de constat selon lequel peu de recherches ont été faites sur l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales à partir de la pédagogie active au Tchad de manière générale et à Kélo particulièrement. Le théâtre est un outil clé stimulant les interactions chez les apprenants. Alors que, les interactions sont les vecteurs permettant le développement des compétences communicatives qui est gage de l'apprentissage, étant donné que la plupart d'échec scolaire vient du manque de communication. Autre constat, il manque des mesures d'encouragement pouvant accompagner les enfants en matière de communication dans la langue française qui est dominée par les langues locales.

En outre, quelques recherches faites sur le système éducatif tchadien soulignent la présence des difficultés dans la communication chez les élèves au Tchad. Toutefois, l'on découvre qu'il n'y a pas assez de questions posées sur ce qui se passe réellement dans les salles de classes au sujet des méthodes d'enseignement-apprentissage appliquées.

Selon Doumpa (2019, pp.3-4) :

Le niveau scolaire des enfants apprenant le français au Tchad est, non seulement, bas mais en régression. Le Tchad, selon le Bureau Central de Recensement, compte moins de 30% d'alphabétisation, dispose de peu de matériels scolaires didactiques en français pour les élèves et peu d'enfants Tchadiens maîtrisent le français à cause du ratio élevé des élèves par enseignant, d'où le taux élevé de déperdition scolaire. Les élèves n'ont pas une expression (orale) spontanée en français et même quand ils arrivent à s'exprimer, ils

commettent beaucoup de fautes (de grammaire et d'orthographe) quand ils s'expriment ou rédigent un devoir en français

Pour le Cadre de résultat du GPE pour le Tchad (2023), le Tchad a l'un de taux de pauvreté d'apprentissage le plus élevés au monde : 94% des enfants âgés de 10ans ne savent pas lire un texte simple et adapté à leur niveau. En continuant l'investigation sur la question de la disparité, ce rapport indique que 0,6% des femmes tchadiennes contre 38,3% des hommes de 15-24 ans qui sont capable de lire une phrase courte et simple. En outre, ce constat est aussi fait par Nour (2014) :

Les élèves tchadiens, surtout ceux de la terminale, et leur façon de s'exprimer en français me fait honte au dos tant qu'ils n'ont pas froid aux yeux. Étant un 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 ? Je vois aujourd'hui avec un grand étonnement le fait que les élèves tchadiens de la terminale [...] ne savent pas s'exprimer bien en français. Souvent, en plein cours, ils parlent entre eux en arabe, et très peu peuvent s'exprimer loyalement avec leurs enseignants. Problème de communication en classe

En effet, cela s'observe également dans *le rapport d'État publier en 2016 par IPE pôle de Dakar-UNESCO-UNICEF*. Ce rapport montre que les résultats de plusieurs évaluations des élèves ou des personnes qui ont effectué leur scolarité dans le système tchadien convergent pour dire que les bénéficiaires des enseignements n'atteignent pas le niveau de connaissances souhaité. En effet, leurs niveaux d'acquisition sont non seulement inférieurs aux attentes, mais également à ce qui s'observe dans d'autres pays de l'Afrique subsaharienne. Comme indication, seuls 47% des adultes ayant suivi un cycle primaire complet savent lire aisément, alors que ce chiffre est en moyenne (63%) en Afrique subsaharienne.

L'insuffisance du niveau des acquisitions des élèves s'observe également en fin du secondaire général. En effet, le taux de réussite au bac session de juin 2012 correspondant, en principe à la proportion des candidats de l'année 2012 qui ont obtenu au moins la moitié des points souhaités est seulement de 9% au niveau national. Le meilleur résultat est observé dans la série C, mais il reste très bas (15%). Tandis que le résultat le plus faible est observé dans la série D (6%). Pour le cas du français, il a seulement un taux de (9%), ce qui fait de lui également un résultat très bas.

Partant de ces divers constats et nonobstant l'objectif du programme d'enseignement du français au secondaire tchadien élaboré en 2008, qui stipule que l'enseignement du français doit : « Développer chez les élèves la capacité de s'exprimer correctement en français, oralement et par écrit dans le registre courant, dans toutes les situations de la vie scolaire et de

la vie courante », l'on observe que le profil de sortie en matière de communication efficace chez les élèves du Tchad est encore loin d'être atteint.

1.3. Problème de recherche

La société d'aujourd'hui attend de l'école des compétences d'actions concrètes. Cet agir compétent est manifeste à travers la qualité des méthodes d'enseignement, son mode d'utilisation, les outils nécessaires et les ressources allouées. Ce qui revient à dire que chaque méthode utilisée par les enseignants en classe a un résultat observable chez les apprenants. Cependant au Tchad, ce résultat, qui peut être la compétence communicative, reste une préoccupation chez les élèves de terminale littéraire. Ce qui suppose qu'il y'a comme besoin qui se manifeste, l'implémentation des méthodes actives. Or, une véritable pédagogie active implique que l'enseignant se fonde et s'adapte au même processus que l'élève. Il s'agit d'une forme de partenariat qui ne se limite pas à des travaux ponctuels tels que des jeux de rôle. Un partenariat sous tendu par un contrat implicite entre l'élève qui en est le cœur et à qui il doit être permis de partager la responsabilité de l'acte d'apprendre. Celui-ci doit, avant tout, être capable de relativiser ses propres convictions, pouvoir faire preuve de flexibilité et savoir se mettre en retrait pour mieux guider ; il doit être capable de poser un cadre souple, nécessaire mais modulable en fonction des représentations, des attentes et des progrès des élèves, tout en restant en lien avec les référentiels imposés par l'institution. On sent et ressent qu'il ne peut y avoir des compétences communicatives véritables sans une mise en œuvre d'un modèle de pratique conforme au profil attendu. Dans le programme élaboré par la loi d'orientation en 2006, qui, à caractère beaucoup plus basé sur la pédagogie par objectif, n'a pas manqué d'instruire les enseignants à mettre en œuvre les méthodes actives dans leurs pratiques enseignantes. Cette instruction d'applicabilité de la pédagogie active existe et fonctionne depuis plus de dix ans déjà. Cependant, on n'a pas encore reçu des résultats propices de ce programme en matière de communication chez les élèves.

Pour être précis, cette étude pose le problème des difficultés à communiquer aisément chez les élèves tchadiens. Ce problème est posé comme telle dans la mesure où l'on observe un décalage entre les objectifs généraux fixés et ces divers constats mentionnés supra. Un problème comme celui-ci donne lieu à une question principale et trois questions secondaires.

1.4. Questions de recherche

Selon N'da (2015, p. 61), « Poser des questions, c'est agiter le problème identifié sous ses différents angles ou dimensions. C'est encore une façon de l'explicitier, de mieux le comprendre

pour mieux l'appréhender. Poser des questions, pour le chercheur, c'est aussi clarifier ses centres d'intérêt, et ce faisant, préciser de quelle façon il choisit d'aborder le problème à l'étude ». Dans le cadre de notre recherche, le problème soulevé jailli une question principale et trois questions secondaires.

1.4.1. Question principale :

Comment la pédagogie active, par l'usage des œuvres théâtrales, favorise-t-elle le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire ?

1.4.2. Questions secondaires

Question secondaire1 : En quoi l'apprentissage par projet peut-il motiver les apprenants à s'approprier les outils de la langue ?

Question secondaire2 : En quoi le travail en groupe développe-t-il des connaissances et des habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves ?

Question secondaire3 : Comment la mise en scène développe-t-elle chez les apprenants des capacités discursives et fonctionnelles ?

1.5. Hypothèses de recherche

Selon N'da (2015, p. 65), l'hypothèse est « une supposition ou une prédiction fondée sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche définis. C'est la réponse anticipée à la question de recherche posée. ». Pour notre étude, nous avons formulé une hypothèses principale et trois (3) hypothèses spécifiques

1.5.1. Hypothèse principale

La pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales pourrait favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire parce qu'impliquant directement l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

1.5.2. Hypothèses secondaires

Hypothèse secondaire 1 : L'apprentissage par projet pourrait motiver les apprenants à s'approprier les outils de la langue lorsque l'objectif est fixé sur un fait concret et socialement réalisable

Hypothèse secondaire 2 : Le travail en groupe pourrait développer les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves par le respect mutuel des principes sociaux et la connaissance de valeur de l'autre

Hypothèse secondaire 3 : La mise en scène pourrait développer chez les apprenants des capacités discursives et fonctionnelles par l'implication directe de ces derniers dans l'action

1.6. Les objectifs de l'étude

Selon Dewey repris par Njdoubi (2021, p.103), « avoir un objectif, c'est avoir l'intention de quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention »

1.6.1. Objectif général

L'objectif général de cette étude est de proposer un modèle didactique intégrant des méthodes actives associées à l'enseignement/apprentissage des œuvres théâtrales afin de favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves.

1.6.2. Objectif secondaire

Objectif secondaire1 : Cet objectif consiste à renforcer la qualité de l'élaboration du projet pédagogique qui pourra motiver les apprenants à s'approprier les outils de la langue

Objectif secondaire 2 : Cet objectif vise à créer des activités qui font appel à l'apprentissage en groupe pour pouvoir développer les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves.

Objectif secondaire3 : C'est de montrer l'importance de la mise en scène sur les performances discursives et fonctionnelles des élèves dans la langue.

1.7. L'intérêt de recherche

De manière générale, l'intérêt de cette recherche est de permettre aux apprenants Tchadiens de communiquer aisément dans diverses situations de communication. C'est à travers ce dernier que cette étude présentera un intérêt pédagogique, didactique, sociopolitique et scientifique.

1.7.1. Intérêt pédagogique

Sur le plan pédagogique, lorsqu'il y a des bonnes explications sur l'importance de la pédagogie active et lorsque les nuances dans l'application de celle-ci sont relevées, les enseignants pourront librement employer la pédagogie active dans leur pratique enseignante, et

ce qui favorisera le développement des compétences communicatives. Ainsi, la présente étude se propose aussi comme un guide pédagogique pouvant permettre aux enseignants de s'inspirer en matière d'employabilité des méthodes d'enseignement/apprentissage et leur mode d'utilisation pédagogique en classe.

1.7.2. Intérêt didactique

Les rapports aux savoirs, le rapport au savoir et le rapport à savoir sont l'ensemble des relations que l'enseignant et les apprenants entreprennent avec le contenu du savoir. Ces relations d'interaction qui s'étendent à plusieurs niveaux à savoir : pédagogique, épistémologique et psychologique prouvent leur efficacité au niveau des productions des apprenants. En prenant le théâtre comme objet d'enseignement-apprentissage, cela permettra de voir de quelle manière les apprenants se servent des outils de la langue pour articuler leur communication et de connaître à quel niveau ils éprouvent vraiment des difficultés qu'il faut organiser une séance de régulation pour remédier. A cet effet, l'intérêt didactique de cette étude qui, en se servant du cadre de l'enseignement-apprentissage de théâtre comme un élément de développement des compétences observables et mobilisateur des ressources de la langue, peut permettre aux enseignants de lycée de Kélo de nourrir de réflexions sur le choix du genre de contenu qui doit être susceptible de favoriser des résultats concrets chez les apprenants. En un mot, cette étude va permettre aux apprenants d'être actif dans l'apprentissage des œuvres théâtrales au programme afin de développer des compétences communicatives.

1.7.3. Intérêt sociopolitique

Étant la langue officielle au Tchad auprès de l'arabe, le français occupe une triple fonction dans la société tchadienne. Il est à la fois la langue de communication dans les institutions et dans les rencontres des plusieurs ethnies, il est la langue d'enseignement-apprentissage des autres disciplines (mathématiques, histoire, philosophie, etc.) et en fin il est aussi une discipline d'enseignement-apprentissage. Vu ces multiples fonctions, il est important d'entreprendre rapidement des mesures d'interventions pour renforcer la capacité de communication chez les apprenants afin de favoriser leur insertion socioprofessionnelle dans le monde actif. Raison pour laquelle cette étude se présente comme une alerte aux décideurs d'entreprendre une mise en place effective de la pédagogie active pour favoriser le développement des compétences observables, d'où ressort aussi la compétence communicative

1.7.4. Intérêt scientifique

Dans le cadre scientifique, notre étude en se situant dans le cadre de méthode d'enseignement-apprentissage, va permettre d'élargir des connaissances sur la pédagogie active et les démarches à entreprendre dans l'application de cette dernière. Elle va permettre également de susciter la curiosité des enseignants sur d'autres méthodes d'enseignement afin de trouver un juste milieu qui répondra aux compétences attendues chez les apprenants.

1.8. Délimitation de l'étude

Selon Boukongou repris par Same Toy (2012), « pour ne pas avoir le sentiment de vouloir tout dire ou tout expliquer sur un sujet, il convient de mieux le limiter. » Étant donné que cette étude sur la pédagogie active dans l'enseignement-apprentissage et développement des compétences communicatives n'a pas la prétention de décrire la totalité de la réalité, il faut la délimiter. Cette délimitation se fait sur la base de deux critères divers. En premier temps, la délimitation spatio-temporelle permettra de circonscrire la zone géographique et l'époque de l'investigation. En second lieu, la délimitation thématique.

1.8.1. Délimitation spatio-temporelle

L'espace géographique directement concerné par cette étude est le lycée moderne de Kélo comme cela a été clairement indiqué dans le thème de recherche. L'on cherche dans ce cas à montrer l'importance de la mise en application de la pédagogie active qui va influencer les compétences communicatives à travers l'enseignement-apprentissage du théâtre dans cet établissement. Ce grand lycée qui regorge assez des enseignants de qualité présente un champ d'étude important dans la mesure où malgré son statut, la qualité de communication des apprenants de ce dernier explique une autre réalité. Cette étude est menée dans l'intervalle de l'année académique 2024-2025.

1.8.2. Délimitation thématique

Le champ de l'étude en sciences de l'éducation est très vaste. À cet effet, nous nous limiterons à un domaine spécifique de la didactique des disciplines, notamment la didactique du français. Cependant, la didactique du français elle-même est un domaine large que nous ne pourrions pas tout embrasser, raison pour laquelle notre attention porte sur une préoccupation spécifique qui est la pédagogie active associée à l'enseignement/apprentissage des œuvres théâtrales au programme Tchadien. En effet, le recours aux méthodes actives est étroitement lié au développement des compétences transversales, d'où le développement des compétences

communicatives. Le sujet qui est au centre de cette étude se rapporte au bénéfice de l'application des méthodes actives et leurs influences sur le développement des compétences communicatives en passant par l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE

L'étude des concepts qui composent le libellé d'un thème permet de poser les balises de la recherche afin de faciliter sa compréhension. Il s'agit d'explicitier le substrat sémantique lié à chaque concept dans le but de lever toute zone d'ombre susceptible de créer des confusions dans l'esprit du lecteur. Dans le cadre de cette étude, cette étape est d'une importance capitale dans la mesure où elle permet de définir et d'éclaircir la notion de pédagogie active, enseignement /apprentissage, œuvre théâtrale et compétence communicative. Aussi, cette partie traitera de la revue de la littérature qui permet de cibler les travaux antérieurs à la recherche menée ainsi que les théories explicatives.

2.1. Définition des concepts

Définir les concepts clés, permet d'établir une compréhension commune des termes utilisés dans l'étude. C'est qui permet à la fois à l'auteur de se situer dans le cadre conceptuel de la recherche. Elle permet également de délimiter le champ d'étude de manière précise, ce qui renforce la validité et la rigueur de recherche. Pour notre étude, nous avons quelques mots clés qui sont : pédagogie active, enseignement-apprentissage, œuvres théâtrales et compétences communicatives

2.1.1. La pédagogie active

Le concept de « pédagogie active » est composé de deux mots à savoir « pédagogie » et « active ». Alors, nous ne pouvons définir le concept « pédagogie active » sans toutefois apporter au préalable des éclaircissements aux deux termes. Selon Cuq (2003, p.188), la pédagogie se définit comme :

De son étymologie grecque signifiant '' le fait de conduire l'enfant à l'école'' puis de le diriger, au sens éducatif du mot, le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverse, parmi lesquelles on peut distinguer quatre niveaux principaux de signification :

1. Dans la vie quotidienne, la pédagogie est la caractéristique de celui qui est pédagogue, qu'il soit enseignant institutionnel ou pas : d'où des énoncés apparemment paradoxaux comme ''cet enseignant manque de pédagogie'', ou '' ce technicien est pédagogue''. Être pédagogue c'est ici un comportement, appuyé sur la faculté d'expliquer, de faire assimiler certaines connaissances ou contraintes.
2. Un deuxième niveau donne au terme le sens de manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement : on parlera d'une pédagogie de l'oral, de la grammaire ou de la lecture, autant que des fiches pédagogiques destinées à guider l'action de l'enseignant.
3. À un troisième niveau, pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative. Ces réflexions prennent forme dans des théories pédagogiques issues de courants dont on esquissera plus loin un rapide historique.

4. Au quatrième niveau, le plus général, la pédagogie englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte.

Et tandis que le mot « **active/actif** », Cuq (2003, p.14) le définit en ce terme :

Un comportement est dit actif quand le système physique ou intelligent est source de l'énergie impliquée dans une réaction spécifique donnée. Dans les discours didactiques, les aptitudes d'expression ont toujours été conçues comme actives, dans la mesure où elles engendrent une réaction des productions observables

De ce qui précède, le concept « pédagogie » utilisé dans notre recherche relève de celui de deuxième niveau qui donne au terme le sens de manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement. Associer à l'adjectif « active », le concept de pédagogie active apparaît donc comme des manières d'enseignement qui engendrent une réaction des productions observables chez les apprenants.

Selon Marion repris par Meirieu (2013, p.2), « la méthode active » consiste donc tout simplement à organiser la classe pour que l'élève y travaille vraiment, c'est-à-dire qu'il ne se contente pas d'écouter ni même de mémoriser des règles de grammaire, des formules de mathématiques ou des leçons de géographie, mais mette en pratique ». Quant à De Clercq et al, (2020, p.9), définissent la pédagogie active comme : « un ensemble dynamique de pratiques pédagogiques centrées sur l'étudiant, lui permettant de faire évoluer ses connaissances et ses compétences existantes en interagissant (avec l'enseignant et ses pairs) sur une matière contextualisée, tout en posant un regard analytique, réflexif et critique. »

De ces points de vue, la pédagogie active est une démarche pédagogico-didactique mesurée, c'est-à-dire un ensemble d'activités pertinentes et motivationnelles et d'environnements actifs et interactifs mis en place par l'enseignant pour pouvoir permettre à l'apprenant de jouer le rôle central en interagissant avec son entourage sur une connaissance ciblée afin de développer ses habiletés de haut niveau.

2.1.2. Enseignement-apprentissage

L'enseignement et apprentissage sont deux concepts complémentaires. C'est en ce sens qu'il est souhaitable de parler de « l'enseignement-apprentissage » en un seul concept par ce que les finalités de l'enseignement se basculent vers l'apprentissage et il n'y a plus de l'apprentissage sans enseignement. Cependant, cela n'empêche que nous apportons des éclaircissements sur ces deux termes (enseignement, apprentissage) qui forment cette notion.

Selon Cuq (2003), l'enseignement est défini comme suit :

Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propre à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.).

Selon Altet (1994, pp. 6-7),

L'enseignement couvre donc deux champs de pratiques : Celui de gestion de l'information, de la structuration de savoir par l'enseignant et leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique ; Celui de traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la pédagogie.

Quant à l'apprentissage, Cuq (2003) le définit comme « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoir-faire en langue étrangère. » Il est aussi l'acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition pratique, des connaissances, compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition, la présentation.

Selon Altet repris par Kempa Biakouop (2022, p.13), l'enseignement-apprentissage est comme « un système finalisé par un projet pédagogique, des objectifs que l'enseignant essaye de réaliser avec les élèves par une série d'adaptation successives en classe à partir de sa préparation ». Quant à Kempa Biakouop (2022, p.13), l'enseignement-apprentissage est « un ensemble de processus par lequel un enseignant se mobilise pour faire acquérir, approprier des connaissances aux apprenants et la démarche utilisée par ceux-ci pour apprendre. »

Dans le cadre de notre étude, l'enseignement-apprentissage est une notion fondée sur trois relations didactiques fondamentales : enseignant-savoir (relation épistémologique), enseignant-apprenant (relation pédagogique) et apprenant-savoir (relation psychologique). C'est une démarche guidée qu'empruntent conjointement l'enseignant et les apprenants pour transmettre et acquérir un savoir identifié.

2.1.3. Œuvres théâtrales

Pour définir l'œuvre théâtrale, il est important de présenter brièvement chacun de deux termes formant ce concept. Le mot « œuvre » est défini par Cuq (2003) comme : « Objet créé par un être vivant, manifestation tangible d'une pensée, même infime, réalisation d'un produit,

fonctionnel ou non. » c'est aussi une « Production littéraire, artistique ou intellectuelle ». Tandis que le mot « théâtre » est dérivé du grec « théatron », qui signifie « regarder » et se définit par le fait de montrer un monde de conversation dans lequel des comédiens interprètent des personnages et prêtent leurs voix et leurs gestes pour donner vie à un texte. Selon Cuq (2003), le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, du dicton, de la prononciation, expression de 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, approches de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle. Il offre comme avantages supplémentaires la découverte d'une culture à travers l'étude des textes théâtraux francophones, la mise en scène et donc le jeu des personnages insérés dans des univers francophones.

S'agissant de l'« œuvre théâtrale » proprement dite, Francoeur (1981,p.4), la définit « comme un modèle de communication culturelle qui représente un système de communication humaine au moyen de la communication des personnages ». Quant à Dort (1988, p.178), l'œuvre théâtrale est définie comme « un art qui se situe à l'intersection du texte et de la représentation, du littéraire et du scénique ». Pour Ryngaert (2008, p.18), « l'œuvre théâtrale est un texte à deux faces : l'une tournée vers la littérature, l'autre vers la scène, constituant ainsi un objet littéraire et spectaculaire ».

En définitive, l'œuvre théâtrale est un texte écrit renfermant des créations artistiques destinée à être jouée sur scène par des acteurs devant un public. L'œuvre théâtrale combine différents éléments tels que le texte, l'interprétation des acteurs, les décors, les costumes, la musique, les éclairages, et vise à susciter des émotions et à véhiculer des messages, des idées ou des histoires. Le théâtre est considéré comme une forme d'art vivante et éphémère, car chaque représentation est unique et ne peut être pleinement captée ou reproduite.

2.1.4. Compétences communicatives

Selon Kerbrat citée par Koske (2021, p.4), la compétence communicative est l'« ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques ». Elle précise que ces « aptitudes ne se réduisent pas à la seule connaissance de la langue »

Pour Cuq (2003, P.48), la compétence communicative se définit comme : « la capacité d'un locuteur à produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, à adapter son discours

à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité du participant, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales ».

Selon Bilo'o (2022, p.73), la compétence communicative « est la capacité d'usage de la langue ou la capacité à communiquer à travers des manières de parler culturelles et appropriées dans le but de se faire comprendre et accomplir efficacement et aisément des tâches sociales à travers des interactions langagières ».

De tout ce qui précède, la compétence communicative désigne le degré de capacité d'un individu à produire et à recevoir des informations en une langue, à traiter ces informations, et à les utiliser dans divers contextes de communication sociale.

2.2. La revue de la littérature

Selon Jailliet et al (2021, p.42) : « une revue de littérature est une étude ciblée, approfondie et critique des principaux travaux existants 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 ce domaine. » On doit évoquer et résumer les concepts fondamentaux abordés dans le cadre de la rédaction du mémoire à l'aide du travail déjà mené par d'autres auteurs sur le sujet. Raison pour laquelle quelques devanciers sont cités dans cette étude.

2.2.1. La centralité de l'apprenant à travers la pédagogie active comme facteur motivationnel de l'apprentissage

Si les activités d'enseignement sont centrées sur l'enseignant dont le rôle est de planifier et transmettre les connaissances aux élèves, les activités d'apprentissage quant à elles, placent l'apprenant au centre en lui attribuant le rôle principal pour ses apprentissages. Mettre ainsi l'apprenant au centre de son apprentissage, suscite chez lui une motivation dans le processus d'apprentissage : c'est ce que Viau (2009) appelle « la motivation scolaire ». En effet, un apprentissage sans motivation n'est qu'une contrainte à la reproduction mécanique des connaissances inertes. Parlant de la motivation scolaire, Viau. (2009, p.12) la définit comme étant : « Un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit lui-même de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de préserver dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. ». Ceci étant, il est donc question de rendre l'apprenant actif tant

physiquement que cognitivement. Alors, la pédagogie active semble à cet effet appropriée pour favoriser la motivation chez ce dernier.

Selon Rasson (2000), la pédagogie active encourage la participation et l'implication de l'étudiant dans son apprentissage. L'investissement de l'étudiant n'est pas seulement ponctuel ; mais durant tout le temps d'enseignement. Ils visent à développer la créativité et l'inventivité des étudiants dans la manière d'aborder une question, de tenter de la résoudre ou de la présenter à l'auditoire. Le recours à la pédagogie active développe aussi la solidarité, le respect dans un processus d'échange et de discussion et parfois dans un travail d'équipe. Quant à Frenay repris par Rasson (2000), la pédagogie active vise, de manière générale, à développer un apprentissage en profondeur qui favorise chez l'apprenant le transfert de connaissances. Cette définition fait penser que la pédagogie active s'inscrit dans une conception constructiviste de l'apprentissage qui prend appui sur les connaissances déjà acquises pour les développer, les enrichir, les intégrer et les articuler. Elle estime que l'étudiant est considéré comme l'acteur principal de son apprentissage et l'enseignement est réellement fondé sur un mode interactif.

Selon Ferry repris par Meirieu (2013), « ces méthodes nouvelles consistent non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver ; elles se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la spontanéité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger le développement normal, au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien ». Dans la même veine de mettre l'apprenant en situation d'acteur, Alain cité par Meirieu (2023, p.3) dit ceci :

On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, me suis-je dit souvent, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit.

Ainsi, Meirieu pense que rendre l'élève actif, c'est donc, tout à la fois, l'inviter à s'engager lui-même dans ses apprentissages et lui proposer de travailler concrètement, à composer, écrire, dessiner, agir de toutes les manières susceptibles d'exercer et d'éprouver ses forces. Le maître a donc la responsabilité de mobiliser et de faire agir, de mobiliser en faisant agir et de faire agir en mobilisant.

Quant à Labbé (2008), la pédagogie active est un autre nom utilisé pour identifier les notions de socioconstructivisme qui favorisent le développement des compétences avec l'aide de notre environnement. Ce concept fait appel à l'implication totale des apprenants et à l'encadrement des tuteurs pour développer des compétences par l'action plus que par l'étude et

les théories. L'enjeu est important : plus vous vous impliquerez, plus vous apprendrez et plus vous vous développerez (Labbé 2008). Il pense que l'implication des apprenants est un enjeu majeur pour développer des compétences sans aussi oublier l'influence de l'environnement.

Pour Raynal et al cités par Winnicki (2018), la pédagogie active est caractérisée par la volonté de faire de l'apprenant un acteur à part entière de ses apprentissages, par opposition à la méthode de transmission directe qui part de la théorie (diffusée par le maître) pour aller vers la pratique (l'élève applique). En accordant à l'élève une position centrale, on pose alors différents postulats, qui sont autant de variations autour d'un principe unique: celui-ci comprend et retient mieux le savoir qu'il construit lui-même à travers des expériences concrètes et non plus seulement dans un contexte académique (apprentissage expérientiel), il apprend mieux avec les autres (apprentissage coopératif, collaboratif), il apprend mieux en étant confronté à un problème particulier et en tentant de le résoudre (apprentissage par les problèmes), et enfin il apprend mieux lorsqu'il est impliqué (apprentissage par projet).

Selon De Clercq et al (2020), l'activation pédagogique ne touche pas que l'enseignant, tout comme l'enseignant et l'étudiant, s'activent pédagogiquement pendant une pratique d'activation pédagogique. C'est pour cette raison que la pédagogie active renvoie en anglais à la notion d'« Active Learning And Teaching ». Ils pensent qu'il serait donc plus juste de parler de pédagogie de l'apprentissage actif.

Pour Lewassa (2023), les méthodes actives renvoient à toute démarche didactique déployées au sein de la classe et qui invitent l'apprenant à la construction de son propre savoir. Et d'après (Cuq repris par Lewassa 2023, p.22) :

La méthode active renvoie à tout ce qui permet de susciter l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir de documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte présence physique) en classe, faire s'écouter et s'interroger entre les apprenants

De tout ce qui précède, les auteurs convergent sur l'idée selon laquelle la pédagogie active est un élément motivationnel et déclencheur de développement des aptitudes par son caractère qui met l'apprenant au centre et lui permet d'être acteur de son apprentissage. Cependant, l'orientation que donnent les auteurs à la pédagogie active s'inscrit dans plusieurs courants théoriques d'apprentissage. D'aucuns pensent que rendre l'apprenant actif, c'est le mettre dans une situation d'apprentissage où il sera en contact permanent avec le savoir pour construire ses

compétences. Ceux-ci rangent dans une conception constructiviste de la pédagogie active. C'est le cas évidemment de Meirieu (2013, pp. 11-12) qui illustre cette conception en ce terme :

Etre actif, c'est exercer une activité mentale, car la seule activité qui permet d'apprendre est bien toujours celle qui se passe dans la tête de l'élève [...] Disons-le sans ambages : un élève peut être mentalement très actif en écoutant un cours magistral et, a contrario, d'une passivité intellectuelle totale dans une classe où le bricolage collectif est institutionnalisé. Ce qui importe, en réalité, c'est la structure de la situation d'apprentissage, l'existence des conditions qui permettent, stimulent et supportent le travail intellectuel.

En effet, les partisans qui défendent l'idée selon laquelle l'apprentissage se construit activement en faisant allusion au stimuli mental de l'apprenant se sont inspirés de la théorie de Pavlov basée sur le conditionnement. Selon Pavlov (1927), la répétition dans des conditions uniformes des stimuli d'origine interne ou externe apparus à une période déterminée facilite et finit par fixer, par rendre automatique. Ainsi, Pavlov à travers la théorie de conditionnement axe l'apprentissage sur la répétition à travers les exercices intenses pour favoriser la stimulation de connaissances chez les apprenants.

En revanche, d'autres estiment que rendre l'apprenant actif, c'est le mettre non seulement seul en face de son apprentissage, mais c'est l'associer avec ses pairs pour qu'il puisse interagir avec ces derniers afin d'être dynamique dans l'apprentissage. Ce qui revient à dire qu'ils s'inscrivent dans un paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage. C'est ce que témoigne Gilliot (2017) en disant que le socioconstructivisme est au cœur de la pédagogie active, intégrant de ce fait les aspects sociaux et culturels de l'apprentissage. Cela permet d'intégrer naturellement aux seins des dispositifs conçus selon la pédagogie active, des objectifs, des capacités d'expression et de communication, de travail en équipe et de créativité.

Dans le cadre de notre étude, l'ultime besoin est le développement des compétences communicatives chez les élèves. De ce fait, la communication fait toujours appel à un échange intersubjectif sur un contenu. C'est ce qui importe donc de mettre l'apprenant en interaction avec ses pairs afin qu'il puisse être motivé pendant les activités d'apprentissage de la langue. Or, le facteur de motivation des apprenants dans le processus d'apprentissage repose sur la qualité pertinente des activités pédagogiques et l'environnement que propose l'enseignant qui mettent l'apprenant dans une répétition incessante, c'est-à-dire, l'objectif et les activités d'apprentissage doivent partir d'une situation signifiante et authentique provenant du contexte dans lequel vit l'apprenant. En outre, ces activités doivent être élaborées en modèle visant à rendre l'apprenant acteur de son apprentissage afin de favoriser la construction de ces compétences.

2.2.2. Quelques modèles d'enseignement-apprentissage intégrant les méthodes actives

Dans l'optique d'envisager une proposition d'un modèle intégrant des méthodes actives, nous allons nous inspirer des quelques modèles d'apprentissage proposés par certains auteurs. Ces modèles d'apprentissage ont pour but principal de rendre apprenant actif, réflexif et créatif

2.2.2.1. Le modèle d'enseignement selon Closset repris par Puren (1988)

Pour cet auteur, il est logique de rompre avec la routine qui s'arrête volontiers à l'élément qu'il qualifie de « statique », c'est-à-dire qui n'évolue pas, mais plutôt d'adopter une méthode qui puisse ses sujets dans la vie réelle, et de donner référence au dynamique. Pour lui, les textes recommandés doivent être plus orientés vers le récit et le dialogue. Pour ce fait, il propose deux règles qu'il qualifie « d'importance capitale » que doit suivre le professeur dans sa pratique :

- Exploiter le besoin d'activité individuelle et collective ; en créant entre les élèves l'esprit de collaboration, l'esprit d'entraide ; en les invitant tous et chacun à participer activement au travail de la classe-acteur agissant et responsable, ...
- Créer une atmosphère favorable à l'épanouissement de la confiance, de la sympathie, du libre élan, de la belle humeur, indispensable au bon rendement de la classe (Puren 1988, p.42-43).

Partant de ce modèle de Closset, il ressort une importance capitale accordée au travail en groupe et à l'atmosphère qui favorisent la motivation chez les apprenants. Néanmoins, l'on constate l'absence des quelques points importants dans l'élaboration de ce modèle d'apprentissage comme les objectifs, le temps d'apprentissage.

2.2.2.2. Le modèle d'apprentissage (IMAIP) selon Lebrun (2007)

Pour Lebrun (2007), il y a trois courants philosophiques à savoir : le courant empiriste, le courant rationaliste et le courant interactionniste et trois modes d'interactivités : mode réactif, mode proactif et mode interactif qui ont contribué au fondement de la pédagogie active. Il met en exergue un modèle qui se compose de cinq grandes « composantes » ou facteurs en interaction qui permettent de caractériser des situations d'enseignement et d'apprentissage orientées vers la pédagogie active qui sont :

- **(S') INFORMER** : catégorie qui relève des informations et de leurs supports. Après être motivé, l'apprenant va à la quête des informations pour pouvoir développer ses

compétences. Néanmoins, il se pose à ce niveau la question du genre d'information dont l'apprenant doit s'enquérir.

- **(Se) MOTIVER** : catégorie qui relève du contexte général et de l'environnement didactique. Ici, il s'agit des conditions sine qua non que l'enseignant met en place pour susciter l'envi ardent d'apprendre chez les apprenants. Cela peut être la façon de l'enseignant de concevoir ses activités d'apprentissage, sa manière d'énoncer les objectifs du cours, les ressources et les matériels didactique que mobilise l'enseignant pour agrémenter son enseignement. Cette motivation peut être intérieure et extérieur à l'apprenant.
- **(S') ACTIVER** : catégorie qui relève des compétences de plus haut niveau (analyse, synthèse, évaluation, sens critique...). Cette partie trouve son ancrage même dans la pédagogie active. Elle se trouve dans les habiletés supérieures de la taxonomie de Bloom et développe le sens de critiques et de créativité chez les apprenants.
- **INTERAGIR** ; catégorie qui relève du recours aux diverses ressources et en particulier aux ressources humaines disponibles. En effet, cette partie concorde bien avec notre vision de scénariser les leçons afin de permettre aux apprenants d'être en perpétuelle interaction pour pouvoir développer des compétences communicatives
- **PRODUIRE** : catégorie qui relève de la construction personnelle ou de la « production » (de nouvelles connaissances, un objet technique, un rapport, un « autre » soi-même), (Lebrun, 2007, p.52).

Ces composantes constituent un dispositif d'enseignement-apprentissage qui selon Lebrun, développe des compétences de haut niveau. Ces facteurs sont schématisés en une figure d'un dispositif d'enseignement-apprentissage qu'il le nomme « le pentagone de l'apprentissage en perspective dynamique » illustrant ainsi un modèle ci-dessous.

Figure 1 : Le pentagone d'apprentissage selon Lebrun (2007)

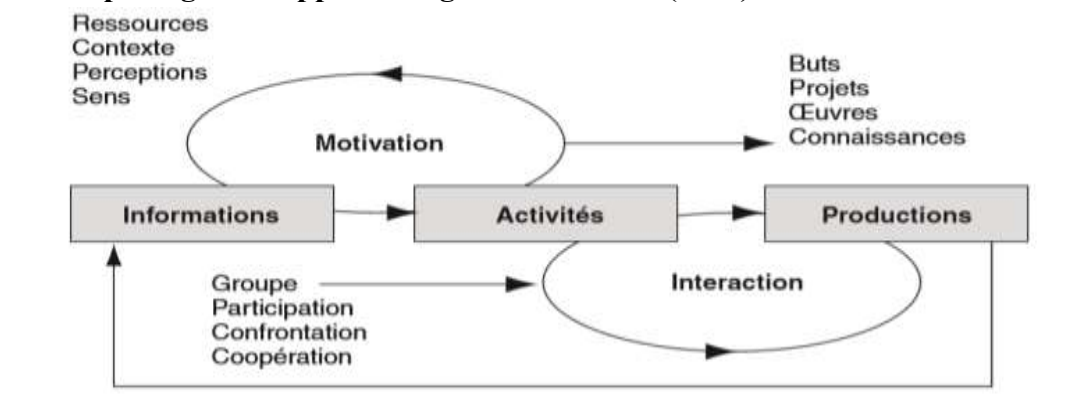


FIGURE 2.2

Le pentagone de l'apprentissage en perspective dynamique

De même, ce modèle d'apprentissage de Lebrun inspire une réflexion critique quant à sa conception. Cependant, l'on constate à travers son polygone l'absence de l'aspect chronologique. En effet la gestion du temps joue un rôle important dans la réalisation des activités d'apprentissage. Il est employé par Chevallard en termes de « chronogenèse » et est largement développé dans la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy, notamment au niveau de son triplet de genèse (topogenèse, mésogenèse et chronogenèse) qui décrit le « jeu didactique », aussi appelé « jeu d'apprentissage ».

2.2.2.3. Le modèle d'enseignement selon (St-Pierre., et al. 2014) repris par Gravel (2019)

Pour une bonne pratique enseignante, ces auteurs proposent sept actes d'apprentissage que l'enseignant doit intégrer dans sa pratique. Ces actes font en sorte qu'il y ait une centration sur l'apprentissage contribuant ainsi à rendre l'apprenant actif. Les sept points de ce modèle ont été brièvement expliqués par (Gravel 2019, p.37-39) comme suit :

- *Agir sur les connaissances antérieures* : pour ce point, ces auteurs précisent que le fait d'apprendre passe par les connaissances que l'apprenant possède déjà. L'enseignant doit développer ces connaissances antérieures pour les réinvestir et les faire évoluer tout en construisant de nouvelles connaissances
- *Rendre les étudiants actifs* : pour ce fait, l'étudiant est le principal responsable de ses apprentissages. Le professeur doit planifier son enseignement de sorte que l'apprenant est appelé à utiliser des stratégies d'apprentissages diverses et à se questionner. En étant actif, l'étudiant construit de nouvelles connaissances et développe ses compétences
- *Susciter et exploiter les interactions* : quant à ce point, pour construire ses connaissances, il est nécessaire d'exprimer ses idées et de les confronter aux autres.

Cette confrontation des idées passe nécessairement par la communication dans une langue donnée. L'apprenant doit, à cet effet, prendre en compte les connaissances, les points de vue et les représentations personnelles des autres, les confronter aux siennes pour ensuite retrouver une réponse commune.

- *Soutenir l'organisation des connaissances* : pour ce point, des liens entre connaissances antérieures et les nouvelles connaissances doivent être faits. Il s'agit donc de régulation des apprentissages. Cela permet d'intégrer de nouvelles connaissances en les enrichissant et en les restructurant pour favoriser en fin l'apprentissage en profondeur
- *Intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage* : les évaluations formatives basées sur l'évolution des compétences permettent aux apprenants de réguler leurs apprentissages en constatant leurs forces et leurs lacunes, et permet également à l'enseignant de réajuster les méthodes, les stratégies et le contenu d'enseignement en fonction des lacunes observées chez les apprenants
- *Favoriser le transfert* : il s'agit du processus par lequel une nouvelle compétence ou connaissance dans une situation précise peut être réinvestie dans une situation différente. L'apprenant est capable de résoudre une situation en se basant sur ses connaissances antérieures
- *Développer la capacité réflexive* : la capacité réflexive développe le transfert des apprentissages. Une analyse critique est effectuée pour trouver une solution à un problème précis. Les apprenants sont amenés à s'autoévaluer et à constater l'évolution de leurs connaissances et de leurs compétences.

En regardant ce modèle d'enseignement, il est loin d'être au complet quand l'on se réfère aux dix (10) paramètres de l'action didactique développé par le groupe Liège. En effet, ce modèle d'enseignement de St-Pierre., et al. (2014) instruit fort bien, mais sans un objectif précis, la conception d'un dispositif d'enseignement ne peut avoir un équilibre véritable, qui constitue aussi une source de motivation. En plus, nous constatons également dans ce modèle, l'absence de la place de gestion de temps.

De tout ce qui précède, chaque modèle présenté ci-haut a montré son avantage dans l'enseignement-apprentissage. Ces modèles sont quelques fois entremêlés et se donnent pour un but principal commun qui est celui de développer des compétences chez les apprenants. Ces compétences peuvent aussi être développées à travers une mise en place d'un dispositif intégrant plusieurs méthodes d'enseignement-apprentissage selon l'orientation et les objectifs

poursuivis. C'est pourquoi les constructivistes pensent que la compétence est une notion complexe qui se construit progressivement comme un projet. C'est le cas évidemment de Raynal et al cités par Winnicki (2018) qui estiment que l'enfant apprend mieux lorsqu'il est impliqué dans la chose, faisant ainsi allusion à l'apprentissage par projet. Alors, pour que le projet soit efficace, il faut que sa réalisation se fasse en groupe. Travailler en groupe est important pour le développement des compétences en ce sens que chaque participant a un rôle à jouer activement avec ses pairs pour la réussite du projet. Tout ceci revient à dire que la compétence ne saurait se développer avec une seule méthode et connaissance isolée.

Dans le cadre de notre étude, nous allons nous inspirer du modèle d'apprentissage de Lebrun (2007) et le modèle d'ingénierie pédagogique ADDIE pour élaborer notre dispositif de l'expérimentation. Ces modèles s'accordent sur le fait que l'on peut élaborer un dispositif d'enseignement qui peut intégrer plusieurs méthodes d'apprentissage selon les objectifs poursuivis et les compétences attendues. S'agissant de notre étude qui vise à développer les compétences communicatives, elle ne pourra être dynamique si elle se base sur une seule méthode d'apprentissage isolée, raison pour laquelle nous allons choisir trois méthodes actives pour les connecter ensemble afin de favoriser cette compétence. Ces méthodes sont : l'apprentissage par projet, l'apprentissage collaboratif/coopératif et l'apprentissage par jeu de rôle. Cependant, il faut rappeler que le choix portant sur ces méthodes actives ne signifie pas que ce sont les seules meilleures méthodes qui puissent développer les compétences communicatives et ne souffre de rien quant à leur nombre. Elles ont été choisies en fonction de l'orientation didactique que nous voulons donner à notre étude. En outre, ces trois méthodes ne sont pas prises dans le sens d'un objet d'étude singulier pouvant permettre le développement des compétences communicatives, mais entremêlées et associées à un domaine d'apprentissage d'une discipline en l'occurrence l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales.

En effet, cette vision de convoquer plusieurs méthodes pour résoudre un problème rejoint la conception de Puren (1998) selon laquelle la manifestation de l'enseignement ainsi que l'hétérogénéité des élèves imposent la nécessité d'une diversification des méthodes et des apprentissages. Il propose donc à l'enseignant de fonder une didactique complexe qui pourra lui donner les moyens de se forger les outils dont il a besoin sur le terrain, c'est ce qu'il appelle « éclectisme ». L'éclectisme est une manière de favoriser l'insertion des approches innovantes, méthodologiques ou pédagogiques, qui répondent aux besoins des enseignants et des apprenants. Son importance réside au niveau duquel l'école doit affronter non seulement

l'hétérogénéité et le profil multiculturel de la classe, mais en même temps l'échec et les violences scolaires. La didactique de langue doit donc faire appel à des méthodes pédagogiques qui ne s'appuient pas seulement sur la transmission des savoirs, mais favorisent également la construction de personnalité de l'apprenant. Ce qui veut dire que nous ne cherchons pas à nous focaliser sur une étude approfondie et indépendante de chacune de ces trois méthodes mais au lien connexe que celles-ci peuvent entretenir entre elles dans le processus d'une mise en place d'un modèle d'apprentissage. Néanmoins, il est important de ressortir les caractéristiques de ces trois méthodes actives qui peuvent donner une compréhension sur la possibilité de les associer à un seul contenu d'enseignement.

2.2.3. Caractéristiques de quelques méthodes actives

Dans les travaux sur la pédagogie active, nous retrouvons plusieurs méthodes actives qui sont les suivantes : résolution de problème , apprentissage par projet (générer des apprentissages à partir de la production d'une réalisation concrète) ; études de cas (dans la mesure du possible apportés par les participants) ; coopération et collaboration par groupes sur une tâche ; Discussions et débats ; la classe inversée ; jeux de rôles et simulation ; ludification ; création collaborative de carte conceptuelle, d'infographie, de blogs, de podcasts ; enseignement entre pairs ; auto-évaluation des apprentissages ; certaines techniques de créativité, etc.

Cependant, pour reprendre la vision de Maud (2018) selon laquelle chaque méthode d'enseignement est proportionnelle à des objectifs et le contexte d'enseignement poursuivis, notre étude ne pourra s'élargir au niveau de toutes les méthodes actives. A cet effet, trois méthodes actives parmi tant d'autres nous semblent captées notre attention dans la présente étude. Il s'agit notamment de : pédagogie par projet, apprentissage coopératif/collaboratif et jeu de rôle.

2.2.3.1. La pédagogie par projet

Selon Reverdy (2013), l'approche par projet, comme les autres méthodes dites actives, prend en effet sa source au début du 20^e siècle aux États-Unis où Dewey lance la méthode learning by doing, qui consiste à apprendre par et dans l'action. Son école-laboratoire propose des activités concrètes qui doivent répondre au désir inné d'apprentissage des élèves. Pour Dewey, l'éducation se doit d'être pragmatique, mettant ainsi en relief des intérêts des élèves, de leur vie quotidienne et en développant leur autonomie. Il veut placer l'expérience au centre

des apprentissages et veut que l'école soit centrée sur l'élève et non sur l'enseignant. Selon Perrenoud repris par Reverdy (2013, p.3),

un apprentissage par projet : est une entreprise collective gérée par le groupe classe ; s'oriente vers une production concrète (au sens large) ; induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ; favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

Pour cela, le projet concentre l'activité des élèves et les motive à réaliser toutes les tâches nécessaires à la concrétisation de celui-ci. Les projets peuvent être très divers : composer un journal scolaire, réaliser un objet quelconque, construire un jeu de société, un montage vidéo ou créer un site web, etc. Selon ces auteurs, les ouvrages consacrés à ce type de pédagogie proposent souvent de suivre les quatre grands moments Suivants :

- Lancement et définition du projet ;
- Organisation, planification du travail
- Réalisation du projet ;
- Évaluation du projet ;

En effet, le projet peut être individuel, mais il est plus souvent collectif. Les projets collectifs conduisent au travail par équipe et à l'évolution de la socialisation. D'une façon générale, la pédagogie du projet se réalise pleinement lorsque le projet prend un aspect collectif.

2.2.3.2. Apprentissage coopératif/collaboratif

Selon Baudrit (2007, p.2), l'apprentissage coopératif/collaboratif font tous deux appels à une structure particulière : le groupe, c'est-à-dire faire travailler des élèves ensemble, les réunir pour étudier un point du programme scolaire, les amener à développer des habiletés sociales. En effet, qu'un apprentissage soit collaboratif ou coopératif, il est question d'apprendre en atteignant un objectif commun fixé grâce à la participation de tous les membres du groupe. Cependant, leur objectif pédagogique et leurs modalités ne sont pas toutefois les mêmes.

S'agissant de l'apprentissage coopératif, c'est un terme générique utilisé pour se référer à un ensemble des méthodes pédagogiques qui consistent à placer les élèves en petits groupes afin d'atteindre un but commun, (Johnson et al cités par Plante 2012). Selon ces auteurs, cinq conditions de base sont nécessaires à la coopération : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou

coopératives et les processus de groupe. L'objectif pédagogique de l'apprentissage coopératif est de faire en sorte que chacun apprenne un contenu prévu, structuré et imposé tout en améliorant ses aptitudes de collaboration. Ainsi, la coopération mise sur la répartition des tâches et des responsabilités entre les membres du groupe.

Concernant l'apprentissage collaboratif, Baudrit (2007, p.21) estime qu'il invite les apprenants à « créer des savoirs ensemble », c'est-à-dire explorer, échanger, partager des idées, trouver un consensus lorsqu'elles présentent un caractère contradictoire. De ce point de vue, cette dimension collaborative sous-tend que les élèves sont invités à étudier une discipline en petits groupes tout en apprenant des compétences de vie qui sont transversales : s'écouter, dialoguer, collaborer, partager, s'entraider et s'encourager mutuellement pour y arriver à l'objectif pédagogique fixé. Ils apprennent mieux à se connaître et à s'apprécier entre eux, renforçant ainsi leurs sentiments d'inclusion et d'appartenance. Ainsi, tous les élèves sont inclus, même ceux de derniers rangs.

La différence qui réside entre les deux concepts est que selon Baudrit (2007), dans l'apprentissage coopératif, « Chacun a une part précise de travail à effectuer, chacun maîtrise une partie du tout, la réalisation collective dépend alors de l'emboîtement des diverses contributions individuelles. » Et tandis que « l'apprentissage collaboratif ne part pas des mêmes principes. Il semble au contraire caractérisé par une non-structuration groupale dans la mesure où les élèves ne sont pas particulièrement initiés à l'activité collective. Du fait également qu'aucune organisation ne leur est suggérée ou imposée. »

2.2.3.3. Le jeu de rôle

Selon Darleen (2015) : « le jeu de rôle permet aux enfants de s'exprimer librement et d'apprendre à faire preuve de créativité dans leurs productions verbales et non verbales. » Pour lui, le jeu de rôle permet de développer la créativité ; développer la communication interpersonnelle ; développer la capacité artistique des élèves et vaincre sa timidité. Dans la même lancée, Borova et al (2018, P.2) pensent que : « le jeu de rôle facilite la communication, contribue à l'acquisition de nouvelles connaissances, à l'évaluation correcte des actions, au développement des compétences de communication humaine, sa perception, sa mémoire, sa pensée, son imagination, son émergence des émotions, au travail d'équipe, son activité, son observance, son attention. L'enseignant joue un rôle décisif dans le processus d'interaction pédagogique. »

Pour Bouthaina (2020, p.20) :

Le jeu de rôle en didactique de langues étrangères est un outil pédagogique pertinent, une sorte d'exercice d'entraînement et d'expérimentation à la communication qui permet les apprenants d'apprendre sans crainte car il est loin d'être une évaluation formelle mais ce qui permet de créer un environnement de confiance et de plaisir, il présente une véritable occasion pour enrichir les compétences langagières et favoriser les interactions. L'enseignant doit prendre en considération les sujets proposés dont ils doivent être intéressants et adaptés au niveau d'apprenants pour que les règles soient comprises facilement et motivants.

Cet auteur instruit que pour une mise en place d'un jeu de rôle pédagogie efficace, il doit être réalisé en trois étapes suivantes :

- *La préparation* : C'est une étape faite par l'enseignant qui consiste à mettre les apprenants en confiance et en bain de langage pour que l'improvisation soit convenablement cadrée. Cette étape est importante dans le jeu de rôles, l'enseignant doit proposer les sujets, expliquer la consigne, définir les règles et les objectifs visés par ce jeu puis distribuer les rôles et organiser les groupes de participants. Il peut aussi utiliser des outils et des matériels adaptés au contexte du jeu de rôles.
- *Le déroulement* : C'est le moment où les apprenants entrent en situation de communication, chaque participant ou bien chaque groupe entre tour à tour en scène, l'enseignant peut intervenir un instant si nécessaire pour leur rappeler des règles ou en cas de dérapage langagier
- *L'analyse* : Après avoir joué les rôles sur scène l'enseignant vient donc d'évaluer leurs performances à l'aide d'une grille d'observation qu'il a déjà tracé pour analyser les résultats, donc le but principal de ce jeu est d'abord d'observer afin de repérer les difficultés rencontrées au niveau de la grammaire, conjugaison et prononciation. Bouthaina (2020, p.21).

De manière définitive, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère se veut beaucoup plus pragmatique, ancré dans une situation réelle qui constitue une source de motivation d'apprendre chez les apprenants. Comme-t-elle, il est nécessaire de recourir au jeu de rôle qui est une méthode active par excellence qui est à la fois ludique, active, improvisée et constructive.

2.2.4. Ingénierie didactique comme approche s'intéressant au développement des compétences communicatives

L'ingénierie didactique est un ensemble de séquences d'enseignement conçu pour réaliser un projet d'apprentissage. Le but de cette approche est la standardisation de l'enseignement. Selon Brousseau cité par Banga Amvéné (2023, p.10), « l'ingénierie didactique consiste à déterminer des dispositifs d'enseignement communicables et reproductibles. Elle évoque l'existence d'une description, d'une étude et de justification aussi précise et consistante que possible des conditions d'utilisation de ce dispositif ». Il continue en disant que « l'ingénierie didactique s'occupe de créer des modèles consistants et pertinents de dispositifs d'enseignement d'une connaissance précise ». C'est ce que renchérit également Orange repris par Banga Amvéné (2023, p.10) lorsqu'il affirme que l'ingénierie didactique est un « travail de production de situation d'enseignement contrôlée théoriquement ». À travers cette définition, nous constatons que l'ingénierie didactique est une démarche visant à générer des modèles d'enseignement proportionnel à chaque profil spécifique escompté chez les apprenants. Et la situation la plus intéressante est celle où le savoir communicationnel est enjeu pour les apprenants et pour les enseignants, c'est ce qui fait appel à une dévolution efficace. En outre, elle « s'intéresse au développement des compétences des apprenants grâce à des dispositifs de formation conçus et mis en œuvre pour répondre à des besoins précis » Banga Amvéné (2023).

Dans le cadre notre étude, l'ingénierie didactique nous servira comme un référentiel afin d'élaborer un dispositif convenable pour construire des séquences didactiques et permettre aux élèves de capitaliser une aptitude en communication (Toua,2024). Ainsi, elle s'adosse sur le modèle de Lebrun (2007) et le modèle ADDIE pour l'élaboration de dispositif d'enseignement pour notre expérimentation, étant donné qu'il (dispositif) est élaboré en s'appuyant sur les suivants : la théorie, la contextualisation, la spécificité du savoir et par son caractère réalisable et communicable.

2.2.5. Le théâtre au carrefour entre la pédagogie active et compétences communicatives

Selon Ileana (2022), apprendre le français par le théâtre fait partir des méthodes modernes d'apprentissage, qui sont mises au service d'une nouvelle didactique de l'enseignement du français. A cet effet, les pièces de théâtre peuvent représenter une réelle motivation pour les apprenants quand elles sont utilisées comme support didactique pour les cours de langue. Utilisé comme outil didactique, le théâtre, a la capacité de sensibiliser et d'inciter les apprenants, ainsi

que la force de les rapprocher efficacement des racines de la langue étudiée. Il justifie sa position en disant :

Le texte théâtral, comme tout texte littéraire, offre la possibilité de confronter l'apprenant avec la langue écrite, en lui offrant des ressources riches pour l'apprentissage du lexique, de l'orthographe et de la grammaire. [...] La littérature sert de moyen d'acquisition d'une compétence linguistique et communicative et, quand ce n'est pas le cas, constitue une somme d'information factuelle à apprendre (Ileana 2022, p.2).

Pour lui, le théâtre peut créer des conditions où les apprenants peuvent faire des découvertes, où ils peuvent s'analyser comme personnes, où ils peuvent changer leur manière d'écouter et d'entendre les enseignants, où ils découvrent que les paroles ont des sens différents et que les gens sont différents. C'est qui va l'amener à dire que par le théâtre, l'intelligence des apprenants va se développer par des procédés logico-déductifs. De plus, il aidera le professeur à établir les règles de la communication selon lesquelles on met en relation ce sur quoi l'on parle et ce que l'on en dit.

Nous retrouvons également cela avec Bouhenna(2017 p.18) qui dit :

Lors de la représentation, l'acteur s'exprime oralement dès le début jusqu'à la fin, même s'il récite un texte qui l'a déjà lu, mais il ne lit pas, c'est lui qui dirige son verbal : ses paroles, silences, pauses, intonations et hésitation ; et c'est à lui de s'exprimer par le non verbal : ses regards, ses mimiques, ses gestes et les positions de son corps. Il apprend une compétence d'expression verbale et non verbale, tandis que cette habilité n'est pas facile à maîtriser car elle se compose de plusieurs éléments.

Dans cet ordre d'idées, le théâtre apparaît comme un acte qui incite à la motivation et développe rapidement des compétences communicatives en ce sens qu'il est un enseignement mobilisateur de l'activité cognitive, physique, interactive, temporelle et socioculturelle contextualisée. Autrement dit, le théâtre est en quelque sorte l'image même de la pédagogie active en ce sens qu'il génère des répliques qui incarnent les interactions dans les méthodes actives en mettant en scène les apprenants et l'enseignant comme les acteurs de l'animation de la scène didactique. En effet, lorsque l'on veut enseigner le théâtre, il va d'abord au préalable soumettre le texte théâtral à la lecture des élèves individuellement avant de passer en action sur scène. Cette lecture préliminaire répétitive faite par les apprenants enrichie leurs vocabulaires et leurs expressions et tandis que la représentation sur scène développe en eux la capacité de la prise de parole en public et la maîtrise de soi.

2.2.5.1. L'enseignement de théâtre comme renforcement de capacité de transfert dans la communication active

La prétention de toute scolarisation est de préparer les élèves à réinvestir leurs acquis dans des contextes variés, hors de l'école, dans des situations de la vie quotidienne, professionnelle, politique, familiale, personnelle. Plus globalement, l'importance accordée au transfert de connaissances est liée à la mobilité des personnes et au rythme de transformation des sociétés. C'est pourquoi elle est une préoccupation majeure aujourd'hui, alors que l'éducation traditionnelle s'en soucie moins. », (Perrenoud, 1997, p.6). Par la suite, il définit le concept de transfert comme : « la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs au sens large dans de nouvelles situations » (Perrenoud, 1997, p.5).

S'agissant de la conception de Perrenoud sur l'aspect de transfert comme réinvestissement des acquis antérieur dans des situations nouvelles de la vie, nous nous affirmons que cette perception prend en considération certaines pratiques pédagogiques qui peuvent favoriser le transfert des acquis à l'instar de l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales au programme. C'est ce que pense aussi Bouhenna(2017, p.17-18)

Quand nous sélectionnons un texte cela veut dire que le thème traité a déjà une place chez l'acteur. Alors si l'auteur du texte sait comment formuler certaines valeurs et les manipuler à l'intérieur de la pièce, ce fait va certainement influencer l'acteur car en côtoyant le texte pour une bonne période puis l'animer sur scène et devant un public, ces valeurs s'incarnent sans faire attention dans la mémoire passive de l'acteur pour les réutiliser lors du besoin.

Il continue en disant :

Le contact de cet acteur avec l'écrit se développe, il découvre le plaisir de la lecture et peut s'orienter vers la lecture d'autres travaux. Le plaisir de la lecture peut naître chez ce lecteur une volonté d'écriture, il peut vouloir essayer de produire son propre texte pour qu'il le voit mis sur scène, donc le théâtre peut produire en plus d'un acteur, un lecteur et un écrivain.

En effet, l'enseignement-apprentissage de théâtre peut favoriser le transfert des acquis dans d'autres situations de plusieurs manières. Tout d'abord, le théâtre encourage la créativité, la pensée critique et la communication. Ces compétences peuvent être transférées dans d'autres domaines d'apprentissage et de la vie quotidienne. De plus, le théâtre implique souvent la collaboration et le travail d'équipe, ce qui peut renforcer la capacité à travailler avec les autres dans divers contextes. Enfin, l'expérience de jouer différents rôles et de comprendre les motivations des personnages peut aider à développer l'empathie et la compréhension des

différentes perspectives, ce qui est essentiel pour le transfert des acquis dans des nombreuses situations.

2.2.6. La notion de compétences communicatives

La compétence communicative est une notion qui a été largement développée par Dell dans les années 1960. Cette approche s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orale et audio-visuelle en passant par la méthode directe et traditionnelle. Elle recentre l'enseignement-apprentissage de la langue sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la langue afin de développer de compétence langagière.

Selon Dell (1973), pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. A travers cette prise de position, Dell se dresse à l'encontre de la conception de Chomsky sur sa notion de compétence linguistique et performance introduite dans sa théorie linguistique des années 1950. Selon Chomsky (1965), la compétence se réfère à la capacité innée de créer et de comprendre les structures langagières alors que la performance renvoie à l'utilisation concrète de la langue dans une situation donnée. Cette performance peut être influencée par des facteurs contextuels tels que les distractions, l'état d'esprit du locuteur et son inattention. Ainsi, elle n'est pas le reflet de la compétence de celui-ci. À cet effet, Chomsky pense que la compétence prime donc sur la performance et la priorité est accordée aux « approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques » (Cuq 2003, p.48). En outre, il a introduit la notion de performance pour décrire la manière dont cet ensemble de règles est utilisé pour comprendre et produire un nombre illimité d'énoncés dans des situations concrètes, mais la capacité de la faire nécessitait, selon la théorie de Chomsky, qu'un apprenant d'une langue connaisse d'abord les formes et les structures de cette langue (Zuffery et al 2010, p.65). En revanche, Dell (1971), reconnaît que la production correcte des énoncés ne suffit pas pour communiquer efficacement. Il convient de prendre en considération la dimension contextuelle. Ainsi, il est nécessaire qu'un enfant acquiert la compétence non seulement des structures grammaticales, mais aussi de leurs usages appropriés. Il devrait être sensible à certains codes : quand parler, quand se taire, de quoi parler et comment interagir avec des locuteurs différents. D'autre part, afin d'utiliser la langue correctement, il est nécessaire de prendre en considération non seulement les composantes langagières, mais aussi les composantes sociales de celle-ci. Ces dernières influent aussi sur l'interprétation des énoncés par un locuteur.

Pour renforcer sa position, Dell cité par **Koske**(2021) a élaboré une approche communicative centrée sur l'interaction sociale. Pour lui, l'efficacité de l'interaction humaine dépend des circonstances qui entourent les interlocuteurs, voilà pourquoi il a recommandé l'étude de la langue dans des contextes spécifiques. En 1967 il a proposé un outil d'analyse de langue suivant le modèle SPEAKING, acronyme qui constitue les composants d'interaction dans une langue donnée. Ces éléments sont : setting/scènes, Participants, Ends, Acts, Key, Instrumentalities, Norms and Genre en anglais. Il a proposé lui-même aussi cet acronyme en français qui est la suivant : **P-A-R-L-A-N-T** (parlant) qui donne P=participants ; A=actes ; R=raison (résultat) ; L=localisation ; A= agents ; N= normes ; T=ton.

De ce point de vue, il convient de dire que la conception de Hymes cherche à faire savoir qu'il est primordial de prendre en considération toutes les composantes qui constituent la compétence communicative. Son modèle S-P-E-A-K-I-N-G s'illustre par son caractère étendu sur toutes les composantes de compétence communicative.

Pour Canale et al repris par Berard (1991), la compétence de communication inclut trois compétences principales : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique. Pour ces auteurs, la compétence sociolinguistique inclut une compétence socioculturelle (connaissance des règles dans un groupe donné) et une compétence discursive (maîtrise des différentes formes de discours). La compétence stratégique est définie comme l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique. En effet, ceux-ci estiment que la compétence stratégique doit donc être enseignée dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère, désormais (LE), puisqu'elle permet de combler les lacunes des deux autres compétences.

Selon Gohard repris par Myriam (2011), la compétence de communication est comprise comme :

Un ensemble de compétences de survie et d'orientation de nos apprenants dans la culture cible, englobant l'apprentissage de la langue dans une démarche systémique, en sélectionnant et en réorganisant un certain nombre de connaissances actives réinvestissables et des stratégies fondamentales qui devront s'avérer opérationnelles et transférables dans n'importe quel contexte culturel

Pour cet auteur, la compétence communicative est constituée de six composantes réparties comme suit : compétences linguistiques, compétences discursives, compétences socioculturelles (ou référentielles), compétences sociolinguistiques, compétences comportementales (ou pragmatiques) et compétences sémiotiques.

En 1990, l'approche communicative a continué à prendre place comme l'une des méthodologies principales de l'enseignement des langues étrangères en Europe. L'ampleur de cette approche prend une tournure évolutive en réorientant davantage les finalités de l'enseignement-apprentissage de langue dans les actions pratiques et concrètes de l'homme. Cette évolution se perçoit dans le document du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) en 1998 du conseil de l'Europe publié en 2001 qui se base sur les principes de « l'approche actionnelle ».

Pour le CECRL (2001), l'approche actionnelle ne s'inscrit pas dans un cadre d'opposition à l'approche communicative, mais apparaît comme un complément à cette dernière. Elle se base sur l'idée selon laquelle l'apprentissage de la compétence communicative ne se limite pas seulement à la mémorisation mécanique du lexique, de la syntaxe ou des actes de parole, mais que les activités utilisées dans l'apprentissage des langues étrangères devraient « faire usage significatif de la langue cible » (Piccardo 2014, p.12). Il définit le rôle central de l'approche actionnelle comme suit :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (CECRL, 2001 p. 15).

Autrement dit, l'approche actionnelle cherche à impliquer activement les apprenants dans une communication authentique relevant de situations de la vie réelle. Les apprenants n'effectuent pas seulement des activités comme des exercices oraux ou écrits dans le simple fait de parler ou d'écrire, mais ils sont censés faire des tâches concrètes en se servant de la langue comme : se présenter et présenter les membres de leur famille, présenter un itinéraire touristique à un groupe d'individus, faire la course dans le supermarché, participer à un débat constructif, etc. pour les auteurs suscités qui ont axé exclusivement leurs travaux sur la compétence communicative, le CECRL à travers l'approche actionnelle en revanche catégorise les finalités de l'enseignement-apprentissage de langue en deux compétences : la compétence

générale individuelle, elle est constituée de quatre composantes, les savoirs, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir apprendre) ; et la compétence à communiquer langagièrement qui est constituée également de trois composantes, compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique.

En outre, le CECRL offre une échelle de niveaux de compétences, dénommée *Niveaux communs de référence*, qui définit un ensemble de points de références selon lesquels les apprenants, ainsi que leurs enseignants, peuvent évaluer le progrès de l'apprentissage. Une évaluation qui n'est pas censée avoir lieu seulement pendant la scolarisation mais tout au long de la vie (CECRL, 2001, p.9). Ces niveaux communs de référence constituent les descripteurs de niveau de la compétence communicative acquis par un apprenant d'une langue étrangère. La grille de descripteurs du CECRL est divisée en trois catégories générales : utilisateur élémentaire (niveau A), utilisateur indépendant (niveau B) et utilisateur expérimenté (niveau C). Ces trois sont à leur tour divisés en deux niveaux de manière suivante, allant du niveau plus bas au niveau plus haut : introductif ou découverte (A1), intermédiaire ou de survie (A2), niveau seuil (B1), avancé ou indépendant (B2), autonome (C1) et finalement maîtrisé (C2)

De tout ce qui précède, la compétence communicative est une notion complexe et évolutive qui a fait couler d'encre depuis les années 60 jusqu'aujourd'hui. Cette notion a fait l'objet de propositions de plusieurs auteurs et chercheurs sur l'enseignement-apprentissage de langue et le développement des diverses composantes de compétence communicative.

Notre étude s'intéresse particulièrement à la compétence communicative selon le Conseil de l'Europe 2001. En effet, le CECRL (2001) fait appel à plusieurs stratégies telles que la sélection et la réorganisation de connaissances déjà acquises et l'utilisation des stratégies pour apprendre, et en même temps, pour interagir avec des interlocuteurs ayant une culture différente. A cet effet, notre vision de compétences communicatives à travers l'enseignement-apprentissage du théâtre ne se limite pas seulement au développement des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, mais également de compétences de transfert des acquis. Compétences de transfert par ce que l'apprenant sera capable de se rappeler des connaissances antérieures pour l'investir dans une nouvelle situation d'apprentissage ou d'interaction.

2.3. Les théories explicatives

Un travail de recherche scientifique est crédible, cohérent et objectif lorsqu'il s'appuie sur des théories convenables aux objectifs visés par cette étude. Convoquer des théories de

référence dans un travail de recherche scientifique est essentiel pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cela permet d'établir une base solide pour la recherche en montrant que l'on comprend les principes fondamentaux et les idées qui sous-tendent son domaine d'étude. Ensuite, en référençant des théories établies, l'on montre que son travail s'inscrit dans un contexte plus large et que l'on construit sur les connaissances existantes. Enfin, en utilisant des théories de référence, l'on donne à ses lecteurs un cadre conceptuel pour comprendre son travail et pour relier ses résultats aux travaux antérieurs.

Dans l'optique de bien détailler nos deux variables : (« pédagogie active dans l'enseignement- apprentissage des œuvres théâtrales au programme »et « développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire »), nous allons nous s'appesantir sur trois théories de référence qui nous guideront dans les démarches de cette étude. Ces théories sont entre autres : la théorie socioconstructiviste, la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) et la théorie sémiotique du théâtre.

2.3.1. La théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1896-1934).

Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Elle a été développée dans les travaux du psychologue Russe, Vygotsky (1896-1934). Vygotsky part des travaux des marxismes selon lesquels c'est par l'action collective que l'organisation économique et sociale peut et doit être changée. Cette influence amène ce dernier à s'intéresser à l'interaction langagière comme un élément stimulant le développement psychologique chez l'enfant, une conception qui constitue son postulat général. En effet, c'est cette position qui oppose Vygotsky de Piaget pour qui, c'est plutôt le développement qui permet l'apprentissage. Le développement selon Vygotsky est toujours tendu vers ce qui est possible dans la culture dans laquelle on vit. C'est la contradiction entre ce que l'élève est capable de faire et ce qu'il doit pouvoir faire à certain moment donné dans un contexte donné, qui constitue le moteur du développement (Schneuwly, 2013).

Selon Vygotsky, l'enfant dispose à sa naissance de processus d'interaction hérités, conceptualisés par Piaget en termes d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration, dont la mise en œuvre génère une organisation psychique primaire, décrite par le même Piaget en termes de schématisation sensori-moteur. En fait il s'agit là pour Vygotsky d'une sorte de "ligne de base" du développement rendant possible les "fonctions psychologiques inférieures". Mais dès la naissance également, l'entourage humain insère l'enfant dans des activités pratiques verbalement commentées, et lui propose dans le cadre d'éléments d'information, issu de

l'histoire culturelle, ou encore met à sa disposition des aspects des représentations collectives ambiantes. Dans ce contexte, d'un côté l'enfant s'approprie des éléments de production langagières, qu'il imite et qu'il exploite de deux manières : d'une part de manière sociale, en s'intégrant de plus en plus activement dans les interactions verbales avec son entourage ; d'autre part de manière personnelle ou "égocentrique", en se parlant à lui-même pour organiser et réguler des jeux et ses activités propres (Bronkard, 2009).

Partant de ce postulat général selon lequel c'est l'apprentissage qui accélère le développement, Vygotsky pense que le développement de connaissances est inhérent qu'à travers les éléments de production des signes verbaux (langage). Alors ces éléments sont : les interactions sociales (Vygotsky parle en termes de langage externe), l'intériorisation des signes verbaux ou le langage égocentrique, c'est-à-dire le fait que l'enfant parle à lui-même (langage intérieur/automouvement), le contexte social (la culture, l'histoire et l'environnement) de l'enfant, etc., qui constituent les principes qui sous-tendent cette conception de Vygotsky.

De tout ce qui précède, nous nous intéressons au volet de l'interaction sociale et le contexte social. Parlant de l'interaction sociale, il met avant le fait que l'enfant est d'abord un être social et que l'ensemble de son développement (pensée, langage, fonctions psychiques supérieurs) est le fruit d'une interaction permanente avec ses parents, les enseignants et les autres enfants. Voilà ce que dit Vygotsky : « notre capacité à apprendre est étroitement dépendant de la qualité de nos relations, non seulement avec l'enseignant mais également avec nos pairs, famille, amis et communauté ». Il continue en disant : « l'apprentissage passe dans un premier temps par une activité collective, soutenu par un adulte et par le groupe. Il est ensuite consolidé lors d'une activité individuelle qui permet de l'intérioriser », Gauthier (2020)

Vygotsky insiste sur l'apprentissage coopératif/collaboratif tout en rappelant l'importance de la culture dans l'apprentissage. Cet apprentissage coopératif est la source de stimulation du développement du langage humain (communication) via les interactions qui sont ensuite le moteur de l'acquisition de connaissances chez l'individu. En effet, l'interaction sociale est d'une importance capitale pour notre étude en ce sens qu'aucune compétence communicative ne saurait se développer sans la présence des interactions du sujet avec ses pairs, étant donné que la communication est au centre de tout type d'enseignement-apprentissage. Pour cela, l'interaction sociale est la clé de la construction de la connaissance chez l'apprenant.

S'agissant du contexte social, c'est l'entourage (la culture, l'histoire, l'éducation, l'enseignement, etc.), qui façonne le développement intellectuel de l'enfant. Alors, en se

référant à cet environnement, surgit la notion de « zone proximale de développement » ou « zone prochaine de développement » (ZPD). Cette notion de ZPD qui était un concept clé dans sa conception, trouve son ancrage dans l'enseignement. Pour l'enseignement, voici ce que dit Vygotsky repris par Schneuwly (2013, p.10) : « le trait fondamental de l'enseignement consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'enseignement donne naissance, réveille et amène chez l'élève toute une série de processus de développement interne, qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'élève. » Dans ce cas, l'enseignant est appelé à créer des conditions adéquates qui vont permettre à l'apprenant d'interagir avec son entourage et de participer activement à la construction de ses connaissances.

Dans le cadre de notre étude, d'une part, la notion de contexte social amène l'apprenant à participer activement avec son entourage via les interactions, et l'apprentissage devient comme un processus actif dans lequel les apprenants doivent apprendre à découvrir des principes, des concepts et des faits par eux même. Il s'agit de façonner un statut d'un apprenant actif. D'autre part, le contexte social permet à l'apprenant de s'inspirer de l'histoire et les réalités quotidiennes de sa communauté afin de s'enraciner dans sa culture, étant donné que l'apprentissage d'un enfant est affecté par la culture de sa famille dans laquelle il est élevé, et en plus, la culture fournit à l'enfant une grande partie du contenu de sa pensée, c'est-à-dire de ses connaissances.

2.3.2. La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

La TACD (Théorie de l'Action Conjointe en Didactique) est une théorie didactique initiée par Sensevy et Mercier en 2007. Cette approche met en lumière les pratiques de classe et le rapport aux savoirs des enseignants et/ou des apprenants. Initialement centrée sur le travail du professeur, la théorie de l'action conjointe en didactique s'intéresse ensuite aux apprentissages de l'élève, puis à l'action conjointe du professeur et de l'élève. Selon Sensevy (2011), l'expression « action didactique » renvoie au fait que les gens agissent dans une situation didactique. C'est-à-dire qu'il y a quelqu'un qui enseigne à quelqu'un qui apprend dans des lieux d'enseignement/apprentissage. Au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur et les élèves (la relation didactique), l'action didactique renvoie à ce que chacun des acteurs trouve une place pour agir en autonomie mais en coopérant avec l'autre. Ainsi, la notion d'agir en coopérant relève de la communication intersubjective basant sur le travail de groupe.

De prime abord, l'origine de l'action conjointe en didactique remonte dans les années 80 et on en retrouve dans la thèse de Schubauer(1986) qui montre la nécessité empirique de prendre en considération à la fois les actions des élèves et des enseignants pour accéder à la compréhension des phénomènes didactiques. S'inspirant d'une telle conception sur la pratique didactique, Sensevy se lance dans une aventure de théorisation didactique fondée sur l'assemblage des concepts et notions tirés des théories didactiques antérieures, et s'inscrivant ainsi dans une perspective à la fois épistémologique et interactionnelle contemporaine des sciences humaines, sociales et éducatives. Ainsi, il élève la dimension pragmatique et Co-actionnelle de l'apprentissage, tous, en lien avec le savoir en jeu.

En effet, cette théorie est fondée sur la communication dans une durée bien déterminée entre le professeur et les apprenants. Selon Sensevy, cette action est conjointe parce qu'elle est organiquement coopérative, et cette coopération est le système de rôle de place que chacun de co-acteurs que sont les élèves et les enseignants jouent dans la relation didactique : c'est ce qu'il appelle la topogénèse

Cependant, la TACD vient compléter la théorie de situation Didactique de Brousseau (1998) qui elle aussi, s'inscrit dans la continuité du constructivisme piagétien par les caractéristiques des objets qu'elle utilise. En effet, la théorie des situations didactique (TSD) de Brousseau vise à asseoir une ingénierie didactique, mais elle a été confrontée à une difficulté au niveau de dévolution en ce sens que la composante « savoir » est mise en avant. Alors, ce cadre théorique a été donc complété par celui de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy). Pour ce faire, Sensevy indique que la différence fondamentale qui réside entre TSD et la TACD est que dans leur entreprise, la composante « savoir » est mise en avant pour la première, alors que la TACD semble s'appuyer beaucoup plus sur les éléments de « diffusion » de ce savoir qu'il appelle les transactions didactiques. Voilà ce qu'il dit en terme :

Dans cette perspective, je dirai que la théorie de l'action conjointe en didactique partage avec d'autres théories didactiques avec lesquelles elle est en filiation (précisément la théorie des situations didactiques et la théorie anthropologique de didactique), la définition suivante : la didactique constitue la science de la diffusion des savoirs. Mais, selon moi, pour les deux premières théories, au sein du syntagme de diffusion des savoirs, c'est le substantif savoir qui est logiquement premier. Pour la théorie de l'action conjointe en didactique, c'est le substantif diffusion qui joue ce rôle. (Sensevy 2011, p.229).

En outre, cette théorie repose sur l'idée selon laquelle le processus d'acquisition de savoirs est semblable à un jeu (jeu didactique) que doit jouer l'enseignant et l'apprenant simultanément selon une attente mutuelle (contrat didactique) fondée sur un objectif précis

(compétence visée). Alors, elle a pour postulat principal l'étude de l'« action didactique » qui est aussi appelée l'« action conjointe ». En effet, cette action conjointe découle d'une relation centrée sur le savoir ou encore la relation didactique, c'est ce que Sensevy appelle « les transactions ». Les transactions ou encore transactions didactiques sont considérées comme une manière d'interagir, c'est-à-dire une action coopérative entre le professeur et ses élèves qui s'inscrit dans un processus de communication. Ce qui signifie que cette manière d'interagir est considérée comme une action dialogique, et qu'elle le soit réellement, il faut une interaction langagière. Ainsi, les transactions didactiques permettent à chacun de reconnaître en l'autre la possibilité de produire un savoir complémentaire. Pour Sensevy, parler de la transaction, lui signifie trois choses :

- En premier lieu, il faut être attentif au fait que ce qui dit « transaction », dit aussi « l'objet transactionnel », l'objet à partir duquel la transaction, l'action conjointe qui est donc « une action sur », s'opère. Alors, l'objet transactionnel n'est rien d'autre que le « savoir ».
- En deuxième lieu, la transaction peut se concevoir comme une action avec quelqu'un : la transaction intersubjective.
- Et en fin, il est important de reconnaître que la transaction opère dans un environnement avec lequel elle est en relation organique, puisqu'elle suppose alors que la compréhension de l'action repose sur la compréhension de la situation au sein de laquelle elle se produit, situation d'une certaine manière indissociable de l'action elle-même.

Cette théorie suggère quelques outils servant à analyser les interactions en classe et comprendre le processus de l'apprentissage. Il s'agit notamment de système sémiotique, de l'organisation praxéologique et le milieu, les techniques de gestion des professeurs et les triples des genèses.

Parlant de système sémiotique dans l'action conjointe, il recouvre tous les éléments signifiants, que ce soit des signes verbaux (mots, discours) ou que ce soit des signes non verbaux (geste, symboles). Autrement dit, il est question d'un ensemble de signes utilisés par les acteurs en situation de classe pour communiquer sur le savoir afin de construire une compréhension. La sémiotique permet donc d'analyser les signes issus des interactions portant sur les divers éléments qui sous-tendent le savoir mis en jeu.

Concernant le triplet de la genèse (topogénèse, mésogénèse et chronogénèse), il est question de construire les descripteurs de la forme notamment la morphogénèse que le savoir donne aux transactions. La topogénèse, c'est le fait que les rôles sont partagés aux deux partenaires de l'enseignement-apprentissage en situation didactique, mais certains élèves pourraient se trouver par moment en position de professeur, alors que le professeur peut également venir en position d'élève, étudier avec les élèves, comme eux, et même à leur place. Les actants peuvent ainsi passer dans le topo de l'autre. (Sensevy et Mercier 2007, p.195). Quant à mésogénèse, c'est la confrontation de nouveau contexte cognitif aux anciennes connaissances qui permet aux transactants d'apprendre quelque chose de nouveau dans le jeu didactique comme dans une sorte de jeu d'apprentissage. Et pour la chronogénèse, c'est donc cette capacité de l'enseignant à maîtriser le temps de la progression de l'activité lors du passage d'un objet de savoir à un autre. Autrement dit, c'est la manière de gérer le temps chronologique et le temps didactique. La chronogénèse pose la question quand ?

S'agissant de l'organisation praxéologique et le milieu, Sensevy pense que la transaction est tributaire d'un certain nombre d'éléments qu'il appelle « les descripteurs du jeu » qui sont : dévolution, définition, régulation, institutionnalisation. Ces éléments permettent de décrire les jeux d'apprentissage qui caractérisent des transactions didactiques. La dévolution désigne ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail. Définir désigne ce que le professeur fait pour que les élèves sachent précisément à quel jeu ils doivent jouer. Réguler désigne ce que le professeur fait en vue d'obtenir, de la part des élèves, une stratégie gagnante. Et Institutionnaliser désigne ce que le professeur fait pour que tel ou tel comportement, telle ou telle assertion, ou telle ou telle connaissance, soient considérés comme légitimes, vrais, et attendus, dans l'institution.

Pour les techniques de gestion de professeur, Sensevy estime que si l'enseignant veut jouer le jeu didactique, il doit d'abord jouer les jeux d'apprentissage, et pour cela, il doit satisfaire à ces quatre (4) conditions de ce quadruplet.

Dans le cadre de notre étude, cette théorie nous permet de situer le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage, nous offre des outils ou concepts didactiques qui permettent l'analyse et la structuration de l'action didactique : le quadruplet (définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser) et le triplet de genèse (mésogénèse, chronogénèse et topogénèse). Elle met l'accent sur le langage auquel la communication verbale et non verbale soutient le processus des transactions qui porte le savoir mis en jeu en situation didactique.

Concernant la place de l'enseignant dans cette théorie, Sensevy pense que l'enseignant doit être l'organisateur et participant du jeu didactique, et il l'exprime en ce terme : « il revient au professeur de fabriquer des milieux adéquats suffisamment antagonistes de manière à pousser l'élève à construire des stratégies adéquates et à équilibrer le couple contrat/milieu dans l'action conjointe » (Sensevy 2011). Ce qui revient à dire que dans la théorie de l'action conjointe en didactique, le professeur construit d'abord le jeu, avant de faire jouer le jeu. De ce point de vue, la théorie de l'action conjointe en didactique vise à renforcer notre position sur le fait que l'enseignant doit créer des conditions sine qua non qui permettront aux apprenants de travailler ensemble sur des tâches complexes et significatives, en interagissant activement et en collaborant les uns avec les autres. Cette interaction vise non seulement l'acquisition de connaissances, mais constitue également un élément de développement des compétences communicatives.

2.3.3. Théorie sémiotique du théâtre : Patrice Pavis ; Anne Ubersfeld (1960)

La sémiotique du théâtre en tant qu'approche théorique et méthodologique s'est développée à partir des années 1960 par les apports fondamentaux de Patrice Pavis et Anne Ubersfeld. Ces auteurs théoriciens ont contribué chacun à travers ses œuvres pour asseoir cette théorie. La théorie sémiotique du théâtre postule que le théâtre est un système de signe complexe qui communique du sens à travers une multitude de codes. Elle s'adosse sur des principes fondamentaux selon lesquels toute forme de communication humaine (textes, images, gestes, sons, etc.) peut être décomposée et analysée en termes de signifiants et signifiés.

Pavis (1980) la considère comme une « discipline en cours de constitution qui s'intéresse aux phénomènes théâtraux (texte et scène) pour les expliquer en les intégrant à un ensemble plus large constitué par un système des lois régissant la représentation ». Ce qui revient à dire que cette théorie offre un cadre systématique pour analyser la production et la réception du sens lors d'une exploitation de l'œuvre théâtrale ou de la mise en scène. Dans la même veine, Ubersfeld (1977) pense que le théâtre est un texte qui ne peut pas être compris sans sa représentation effective sur un plateau. Il s'agit d'abord d'apprendre à lire un texte en fonction du théâtre, et non des sentiments, des idées, de l'histoire. Pour elle, l'enseignement de l'œuvre théâtrale ne doit pas se limiter seulement à l'aspect textuel, mais qu'il soit traité sous ses différentes facettes afin qu'il soit un objet d'étude complet et riche. A cet effet, Ubersfeld scinde l'étude du théâtre en deux étapes distinctes. Il s'agit de la lecture du texte théâtral ou

dramatique et la représentation ou la mise en scène. Ces deux composantes s'effectuent en suivant différents modes d'opérateur.

S'agissant de texte dramatique, Ubersfeld (1977) souligne que le texte de théâtre a une double fonction : il précède la représentation et l'accompagne également, c'est-à-dire qu'il est présent à l'intérieur de la représentation sous sa forme de voix ou phoné. Au-delà de sa double existence dans le fait du théâtre, le texte est également composé de deux parties distinctes mais indissociables à savoir le dialogue et les didascalies (indications scéniques ou régie). Concernant le dialogue, c'est l'ensemble de répliques, le monologue (tirade, aparté, soliloque) qui animent le texte théâtral et le différencient du récit de la narration. Pour les didascalies, Ubersfeld pense que la place textuelle des didascalies est indispensable, elle n'est jamais nulle en ce sens que les didascalies comprennent le nom des personnages, dans la liste initiale, mais à l'intérieur du dialogue, et les indications de lieu. Elles désignent en fait le contexte de la communication en répondant aux questions "qui" et "où". Elles déterminent donc la pragmatique, c'est-à-dire les conditions concrètes de l'usage de parole.

Parlant de la représentation, Ubersfeld (1977) pense que le théâtre est tout entier dans une cérémonie qui se réalise en face ou au milieu des spectateurs et que le texte n'est qu'un des éléments de la représentation, et peut-être le moindre même. La représentation théâtrale est, pour elle, un ensemble (ou un système) de signes de nature diverse, relevant d'un procès de communication, puisqu'elle comporte une série d'émetteurs, une série de messages, un récepteur multiple, mais situé en même lieu, tous connectés à un même fait. C'est aussi « rendre présent dans l'instant de la présentation scénique ce qui existait autrefois dans un texte ou dans un jeu traditionnel. Ces deux critères : répétition d'une donnée préalable et la création de l'évènement scénique (« présentification ») sont bien à la base de toute mise en scène. » (Pavis 1980, p.344). Elle consiste à transposer l'écriture dramatique du texte en écriture scénique. Ce qui revient donc à dire que la représentation ou la mise en scène désigne l'ensemble des moyens d'interprétation scénique à savoir la décoration, l'éclairage, la musique et le jeu des acteurs, et désigne également l'activité qui consiste dans l'agencement, en un certain temps et en un certain espace de jeu, des différents éléments d'interprétation scénique d'une œuvre dramatique.

De ce qui précède, il ressort que le théâtre est un genre polyphonique regroupant un ensemble de codes et de signifiants, et est structuré en deux parties : le texte dramatique ou théâtral et la représentation scénique ou la mise en scène. Alors, la théorie sémiotique selon Ubersfeld (1977) ne se place pas comme une critique vis-à-vis du fait théâtral, mais permet tout

simplement d'analyser, coder et décoder les signes, d'établir des relations entre les mots et les choses, les concepts et les images. Bref, elle réordonne nos compréhensions et nos perceptions des phénomènes théâtraux.

Dans le cadre de notre étude, la théorie sémiotique du théâtre permettra aux enseignants de réorganiser le savoir à acquérir par étapes dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une œuvre théâtrale. Il s'agit tout d'abord d'initier les apprenants à la lecture du texte théâtral et après à la représentation scénique.

Du point de vue de la lecture du texte théâtral, Pavis (1980) pense que le texte théâtral n'est pas une donnée stable et définitive qu'on pourrait le lire comme un roman, une poésie ou un article de journal. Et il est mise en question à partir des diverses sources d'énonciation : l'espace, les personnages, le rythme de jeu, le phrasé, la structure de l'œuvre, le style, etc. La lecture du texte théâtral présuppose tout un travail réflexif mais indispensable de mise en situation des énonciateurs : quels personnages ? dans quels lieux et temps ? sur quel ton ? Il est donc important d'accompagner la lecture de texte théâtral d'une analyse dramaturgique. Analyse dramaturgique dans la mesure où celle-ci indique la construction dramatique, la présentation de la fable, l'émergence et la résolution des conflits, le déroulement temporel, le sens de l'œuvre qui relève de l'analyse sémantique, en établissant les parties du discours qui relève de l'analyse discursive lorsque cette lecture vise à comprendre la cohérence et la cohésion dans le texte de l'auteur, en centrant sur l'action, en repérant les lignes de force de la fable et de la représentation ainsi que le lien entre les diverses composantes.

Concernant la représentation scénique, cette théorie permettra aux enseignants d'analyser et recadrer la production théâtrale et l'esthétique de la réception des apprenants. Cette analyse de réception et production commence avec la lecture du texte dramatique jusqu'à l'interprétation finale du théâtre en passant par la mise en scène. La production ici porte sur le mimétisme, la gestuelle, le procédé du langage scénique et la capacité d'improvisation. L'esthétique de la réception en outre se place résolument du côté du spectateur, de l'effet produit sur lui : catharsis, comique, distance, etc., et le sens que celui-ci se construit individuellement à travers l'interprétation qu'il donne à l'œuvre.

2.4. Définition des variables

Les variables dans le cadre de recherche sont l'ensemble caractéristique qui peut prendre n'importe quelle valeur que le chercheur essaie de mesurer. Selon Ndjoubi (2021), les variables doivent être éclatées en termes de référents empiriques pour la compréhension. Ces référents

sont en effet les dimensions de la variable (les modalités, les indicateurs et les indices) permettant de matérialiser les variables. Dans le cadre de cette étude, figure deux variables à savoir : la variable indépendante et la variable dépendante.

2.4.1. Variable indépendante (VI)

Tsala-Tsala repris par Ndjoubi (2021) présente la variable indépendante comme « celle manipulée par le chercheur afin d’agir sur une autre variable qui dépend d’elle ». Dans la présente recherche, la variable indépendante est : « pédagogie active dans l’enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales au programme »

2.4.2. Variable dépendante (VD)

Comme son nom indique, c’est une variable qui dépend d’une autre variable. Elle permet au chercheur de mesurer le résultat de l’expérience pour voir comment d’autres variables (indépendante) provoquent des changements sur la valeur d’une variable dépendante. Pour Ndjoubi : « il s’agit de la variable utilisée pour prédire les valeurs d’une autre variable (indépendante) dans un modèle où on l’appelle aussi variable prédictive ». Pour cette étude, la variable dépendante est : « développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire »

2.5. Opérationnalisation des variables

2.5.1. Variable indépendante

« Pédagogie active dans l’enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales » : il s’agit des différentes méthodes actives qui impliquent une dynamique participation des apprenants dans l’apprentissage de théâtre comme : pédagogie par projet, l’apprentissage coopératif/collaboratif et le jeu de rôle.

2.5.2. Variable dépendante

« Développement des compétences communicatives » : dans cette variable, nous avons axé notre étude sur la compétence communicative en suivant le modèle instauré par le CECRL (2001) qui subdivise la compétence communicative, appelée « compétence à communiquer langagièrement » en trois grandes composantes : compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique.

Tableau 2 : Tableau synoptique

Pédagogie active dans l'enseignement/apprentissage des œuvres théâtrales au programme et développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire : cas du lycée moderne de Kélo/Tchad	Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Les variables de recherche	Les modalités	Les indicateurs
	Question principale : Comment la pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales favorise-t-elle le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire ?	Objectif général : L'objectif général de cette étude est de proposer un modèle didactique intégrant des méthodes actives associées à l'enseignement/apprentissage des œuvres théâtrales afin de favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves.	Hypothèse principale : La pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales pourrait favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire parce qu'impliquant directement l'apprenant dans le processus d'apprentissage	Variable indépendant e (VI) : « Pédagogie active dans l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales au programme »	L'apprentissage par projet	- analyse des situations - les objectifs - la planification - la réalisation - production finale ou évaluation
					L'apprentissage collaboratif/coopératif	- construction de groupes - distribution des rôles - évaluation collective
	Question secondaire1 : en quoi l'apprentissage par projet peut-il motiver les apprenants à s'approprier les outils de la langue ?	Objectif secondaire1 : Cet objectif consiste à renforcer la qualité de l'élaboration de l'apprentissage par projet qui pourra motiver les apprenants à s'approprier les outils de la langue	Hypothèse secondaire1 : L'apprentissage par projet pourrait motiver les apprenants à s'approprier les outils de la langue lorsque l'objectif est fixé sur un fait concret et socialement réalisable		L'apprentissage par le jeu de rôle	- la préparation - le déroulement - l'analyse

	Question secondaire2 : En quoi le travail en groupe développe-t-il les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves ?	Objectif secondaire : 2 Cet objectif vise à créer des activités qui font appel à l'apprentissage en groupe pour pouvoir développer les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves	Hypothèse secondaire2 : Le travail en groupe pourrait développer les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves par le respect mutuel des principes sociaux et la connaissance de valeur de l'autre	Variable dépendante (VD) : « Développe ment des compétences communicati ves chez les élèves de terminale littéraire »	Compétence linguistique - compétence lexicale - compétence grammaticale - compétences sémantique - compétence phonologique
					Compétence sociolinguistique - compétence en marqueurs des relations sociales - compétence en règles de politesse - compétence en différentes registres - compétence en expression de la sagesse populaire - compétence en dialecte et accent
	Question secondaire 3 : Comment la mise scène développe-t-elle chez les apprenants des capacités discursives et fonctionnelles ?	Objectif secondaire : 3 C'est de montrer l'importance de la mise en scène sur les performances discursives et fonctionnelles des élèves dans la langue	Hypothèse secondaire3 : La mise en scène pourrait développer chez les apprenants des capacités discursives et fonctionnelles par l'implication directe de ces derniers dans l'action		Compétence pragmatique - compétence discursive - compétence fonctionnelle - compétence de conception schématique

II^e PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Une étude est dite scientifique lorsqu'elle s'adosse sur une méthodologie. Cette dernière se définit comme l'ensemble de chemins (méthodes, techniques, instruments, etc.) empruntés, basés sur des théories et des principes afin de parvenir au but recherché relatif aux objectifs de l'étude. Selon Pamplona (2022) : « la méthodologie de recherche est un cadre systématique de recherche utilisant les méthodes les meilleurs et les plus réalisables pour mener la recherche tout en s'alignant sur le but et les objectifs de votre recherche. La méthodologie de recherche consiste à répondre au quoi, au pourquoi, et au comment de votre recherche. » Dans ce présent chapitre, il est question de ressortir le type de recherche, de déterminer la population de l'étude, de choisir la technique d'échantillonnage, d'identifier les outils de collecte des données et de démarche de collecte, de procéder au traitement et l'analyse des données et en fin de ressortir les difficultés rencontrées sur le terrain d'investigation.

3.1. Type de recherche

Cette étude s'inscrit dans un cadre d'une recherche de type expérimental à orientation praxéologique, car elle cherche à comprendre les raisons de difficultés de communication chez les élèves. Elle permet également de connaître les conditions et les méthodes dans lesquelles s'effectue l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales. Partant de cette position de compréhension, nous convoquons une méthode mixte, c'est-à-dire à la fois quantitative et qualitative. La méthode quantitative s'oriente vers la recherche de la représentativité des données, c'est ainsi qu'elle utilise des sondages à partir des questionnaires et l'expérimentation. La méthode qualitative quant à elle, s'oriente vers une démarche interprétative et compréhensive. Elle permet de recueillir des données écrites ou verbales relatives à un phénomène social observé en milieu éducatif. C'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes. C'est ainsi qu'elle nécessite des observations, des entretiens,

Concernant le statut mixte de cette recherche, cela suppose qu'il faut à la fois recueillir des données qualitatives pour comprendre en profondeur le problème lié aux méthodes d'enseignement-apprentissage et à la fois des données quantitatives pour mesurer l'ampleur de déficit communicationnel chez les élèves. En effet, cette approche mixte peut aider à compléter les insuffisances de l'une ou de l'autre de deux méthodes. Cela permet au chercheur d'acquérir une compréhension approfondie et étendue d'un problème spécifique identifié tout en complétant les faiblesses inhérentes de l'utilisation de l'une et de l'autre approche seule. Nous

avons opté cette méthode mixte pour pouvoir observer, s'entretenir et questionner afin de mesurer et dénombrer le pourcentage de validation de nos hypothèses.

3.2. Site de recherche

Pour qu'une étude soit objective, il faut identifier un endroit précis qui pourra fournir des informations fiables et originales avec moindre difficultés d'accessibilité. Pour cela, la commune de Kélo a été notre premier choix dès le début de réflexion sur le thème de notre recherche comme le site de l'étude. Ce site choisi se situe dans une localité au Tchad. Ce pays compte vingt-trois (23) provinces et cent-vingt (120) départements (l'Ordonnance n°001/PR/2024) parmi lesquels on compte le département de Tandjilé-ouest avec son chef-lieu Kélo. La ville de Kélo est la cinquième ville du Tchad par le nombre d'habitant. Kélo est situé au carrefour des axes routiers menant vers les grands centres urbains du Sud. Au Nord la route qui mène à N'Djamena, la capitale ; au Sud le goudron qui mène à Moundou, la capitale économique ; à l'Est, la route qui va vers Laï, le chef-lieu de la province/région de la Tandjilé et à l'Ouest vers la route allant au Cameroun en passant par Pala et Léré. La commune de Kélo dénombre quatre (4) arrondissements, quarante-six (46) quartiers repartis en quatre-vingt-quatre (84) carrés où siègent des autorités coutumières.

Une ancienne ville du Tchad, elle est aussi appelée la ville cosmopolite par son caractère de diversité culturelle. On y retrouve plusieurs communautés : Zimé, Marba, Lélé, Ngambaye, Arabe, Haoussa, etc. Les échanges commerciaux au marché se passent dans plusieurs langues locales mais à dominance en française et l'arabe local, communément appelé « l'arabe tchadien ». Perçue aussi comme une ville hospitalière, plusieurs hauts cadres du pays sont sortis de ses écoles. La commune de Kélo compte quarante (40) écoles primaires dont quatorze (14) publiques, dix (10) collèges dont quatre (4) publiques et six (6) lycées dont deux (2) publiques, (Toumai Web Média, 2019). Cependant, il faut noter que ces chiffres ont connu une augmentation significative au niveau privé tant qu'au public. Raison pour laquelle aujourd'hui nous sommes à quatre (4) lycées publics : Lycée1, Lycée2, Lycée3 et Lycée communal et plusieurs lycées privés (la colombe, le progrès, l'élevage, saint joseph, adventiste, etc.).

Parlant de lycée moderne de Kélo, c'est un grand établissement réunissant trois lycées en son sein à savoir : Lycée1, Lycée2 et Lycée3. Il est construit au centre de la ville en bâtiments modernes et bien clôturé. Outre, les activités scolaires se déroulent en grande partie dans cet établissement : les enseignements, enrôlements biométriques, examens de fin d'année à l'exemple du baccalauréat et BEPCT. Il importe de préciser que c'est un grand établissement

qui reçoit beaucoup d'élèves venant divers horizons qui souhaitent suivre des enseignements de qualité. Il reçoit également des enseignants formés et fonctionnaires d'Etat. Cet établissement brille par son public scolaire diversifié dont la langue d'insertion sociale devient le français. Etant donné qu'il est enseigné dès l'école primaire, contrairement à l'arabe qui est enseigné au secondaire.

Notre choix de ce site d'étude a été donc motivé par plusieurs facteurs : par cette population cosmopolite où le français est la langue de communication commerciale, des activités politiques, éducatives, culturelles et véhiculaire permettant l'entrer en contact entre les différentes ethnies ; par la connaissance du terrain et la facilité d'accès dans plusieurs établissements potentiels où pouvait se dérouler notre enquête ; par la qualité hospitalière de la commune qui reçoit chaque année des stagiaires et chercheurs et leur allégeant ainsi leurs activités académiques et le processus d'investigation ; et enfin par sa proximité avec notre village natal, cela nous réduit les dépenses en matière de déplacement, de logement, etc.

3.3. Définition de la population de l'étude

La population de l'étude correspond à l'ensemble d'unités étudiées. Elle est un groupe considéré pour une étude ou un raisonnement statistique. Dans le cadre de cette recherche, la population d'étude renferme la population cible et la population accessible.

3.3.1. La population cible

La population cible est l'ensemble de membres d'un groupe spécifique sur lesquels les résultats seront appliqués. Elle est la population sur laquelle le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudra faire des généralisations. Quant aux Fortin et Gagnon repris par Eye Odi (2023, p.61), « on peut la définir comme celle qui satisfait aux critères de sélection établis d'avance et qui pourraient éventuellement servir à faire des généralisations ». Dans le cadre de notre étude, la population cible est composée des élèves de terminale littéraire et les enseignants du français qui y interviennent dans ces classes au lycée moderne de Kélo.

3.3.2. La population accessible

La population accessible désigne la fraction de la population cible de l'étude. C'est une partie de la population cible qu'on peut facilement atteindre ou approcher. En ce qui concerne cette étude, la population accessible est constituée des élèves et enseignants de la classe de terminale littéraire en abrégé (TA) au lycée moderne de Kélo.

3.4. Échantillon et techniques d'échantillonnage

3.4.1. L'échantillon

Un échantillon est un extrait d'un ensemble d'éléments ou de sujets tirés de la population mère pour participer à l'étude. Il s'agit d'un « groupe représentatif qui devra représenter, en miniature, l'ensemble plus vaste concerné par le problème de recherche » (Aktouf repris par Eye Odi, 2023, p.63). Dans le cadre de cette recherche, notre échantillon est constitué de trente-sept (37) personnes dont trente-deux (32) élèves des classes de terminale littéraire et cinq (5) enseignants du français qui interviennent dans ces classes. Ce choix de l'échantillon n'est au hard, il s'agit essentiellement de cette classe que les notions de texte théâtral et de communication sont justement beaucoup développées. Par ailleurs, cela permettra sans doute d'obtenir une diversité de résultats enrichissants.

Tableau 3 : Répartition de l'échantillon des élèves en fonction de lycée et classe.

Etablissements	Nombre de classes de Tle	Classes accédées et effectifs	Nombre d'échantillons
Lycée 1	3 salles (TA1, TA2 et TA3)	Toutes les trois salles : (TA1=80), (TA2=83) (TA3=77)	TA1=7, TA2=10 et TA3=5
Lycée 2	3 salles (TA1, TA2 et TA3)	1 (TA3=79)	5
Lycée 3	3 salles (TA1, TA2 et TA3)	1 (TA3=37)	5

3.4.2. Les techniques d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage est un élément essentiel qui détermine l'objectivité d'une recherche scientifique. Son choix approprié permet la réussite de l'étude. C'est le processus par lequel on détermine l'échantillon. Selon Fortin repris par Eye Odi (2023, p.63), « l'échantillonnage est le procédé par lequel un groupe de personnes ou un sous-ensemble d'une population est choisi en vue d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène, et de telle sorte que la population entière qui nous intéresse soit représentée ». Les techniques d'échantillonnage donnent de nombreuses orientations à suivre en vue de pouvoir constituer un échantillon représentatif. En général, il existe deux grandes techniques d'échantillonnage :

probabilistes et celles dites non probabilistes. Dans le cadre de notre recherche, il est donc nécessaire de recueillir les données à plusieurs niveaux afin de confirmer l'authenticité des hypothèses émises. C'est dans cette optique que nous allons procéder par : l'observation directe non participante, l'entretien semi-structuré avec les enseignants, distribuer les questionnaires aux élèves afin de recueillir leurs propos sur les méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées en classe et en fin d'expérimenter. Il est donc important d'opter une approche d'échantillonnage diversifiée qui permettra de recueillir des données fiables et représentatives de la population d'étude. Ce choix des techniques diversifiées d'échantillon est lié d'une part au caractère hétérogène intrinsèque entre les deux groupes (enseignants/ élèves) de notre population cible en termes de : statut, rôle, niveau de connaissances et position dans le système éducatif et d'autre part par le fait d'améliorer la mise en œuvre de la pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales afin de favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves. Cette hétérogénéité de la population doit être prise en compte dans la méthodologie de recherche pour assurer la représentativité des résultats.

A cet effet, nous avons eu recours à deux méthodes d'échantillonnage en rapport avec les deux catégories d'enquêtés de notre étude qui sont notamment les enseignants de français et les élèves de la classe de terminale littéraire. Pour la première catégorie d'enquêtés que sont les enseignants, nous utilisons la technique d'échantillonnage par choix raisonné. S'agissant de la deuxième catégorie d'enquêtés que sont les élèves, nous optons pour un échantillonnage aléatoire stratifié.

3.5. Techniques de collecte de données

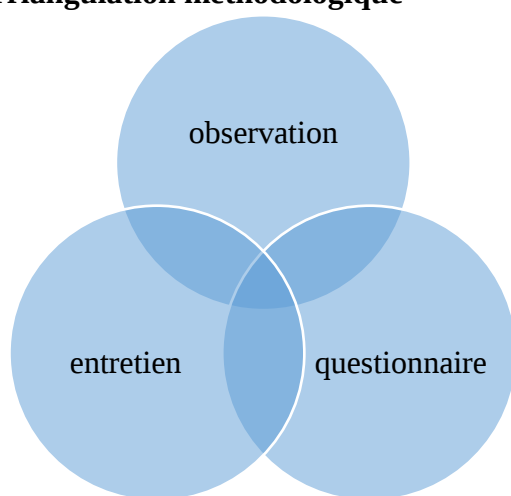
3.5.1. La triangulation méthodologique

La triangulation est une procédure visant la validité des résultats produit par la recherche. Elle consiste à combiner ou superposer plusieurs perspectives ou méthodes de collecte dans une recherche. Selon Thouin (2014, p.134), la triangulation des méthodes « consiste à se servir de plus d'une méthode de collecte de données pour augmenter la fiabilité des informations obtenues (exemples : des observations en classe, des entretiens avec les élèves, des questions auxquelles les élèves doivent répondre par écrit ! ». Dans le même sillage, Mimche (2013, p.82) pense que « la triangulation aide à éviter des erreurs se rapportant à une méthode particulière en utilisant des méthodes multiples où différents types de données fournissent des contrôles de validité inter-données ». C'est qui suppose donc que cette méthode

associe plusieurs techniques de collecte de données dans une étude afin de rendre compte de la complexité, des contradictions et de la profondeur des situations vécues.

Pour la présente étude, nous adoptons cette méthode dans la mesure où elle nous permet de recueillir les informations sous plusieurs angles pour pouvoir comprendre le problème lié à l'application de la pédagogie active et son impact sur le développement des compétences communicatives chez les élèves. De ce fait, notre triangulation se construit sur des méthodes de collecte de données suivantes : l'observation, l'entretien et le questionnaire, et chacune d'elles met en lumière les différents aspects de la réalité empirique.

Figure 2 : Triangulation méthodologique



3.5.1.1. Observation directe

L'observation est une méthode de collecte de données qui permet au chercheur de recueillir des informations sur un sujet donné. Elle permet également de constater un phénomène à l'aide des organes de sens basés sur des objectifs fixés au départ. Selon Mimche (2013, p.33), elle est « une considération attentive des faits afin de mieux les connaître ». Il pense aussi que l'observation exige un effort épistémologique d'objectivation des faits dans la mesure où le chercheur peut et risque à travers ses prénotions de biaiser la réalité. A ce point, elle apparaît comme un processus de conquête et de construction de la réalité en ce sens qu'elle est préparée en fonction des objectifs spécifiques de recherche. Ceci dans l'optique d'éviter une observation fondée sur le jugement des valeurs, raison pour laquelle Bachelard repris par Mimche (2013, p.33) affirme : « face au réel, ce qu'on croit savoir offusque ce qu'on devrait savoir ». Dans le même sillage, De Ketele et Rogiers (2016, p.7) estiment que l'observation

« est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orientées vers un objectif terminal ou organisateur et dirigées vers un objet pour en recueillir des informations. » Et Pedinielli (2020) de les appuyer qu'elle est l'action de regarder avec attention les êtres, les choses, les événements, les phénomènes, pour les décrire, les étudier, les expliquer, en tirer une conclusion. L'acte d'observation commence par le regard, la perception fine d'un individu dans une situation, une concentration de l'activité physique sur un objet particulier qu'elle distingue. De tout ce qui précède, il convient de dire que l'observation est un regard attentionné et objectif particulier porté par le chercheur sur une situation, un fait ou un phénomène afin de lever l'équivoque et l'écart qui y trouve.

Dans le cadre de notre étude, nous avons effectué une observation directe non participante. Parlant de l'observation directe, Quivy repris par Nyirahabimana (2011), la définit comme : « celle où le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations sans s'adresser aux sujets concernés. » En d'autres termes, le chercheur convoque ses sens pour observer directement les sujets ou le phénomène sans toutefois demander l'intervention des observés dans la production de l'information recherchée. Mais directement manifestée par eux(observés) et prélevée sur eux par l'observateur.

En sciences de l'éducation et particulièrement en didactique, l'observation directe est importante dans la mesure où elle permet de voir les activités d'enseignement/apprentissage avec beaucoup de tacs et professionnalisme afin de les soumettre à une analyse critique arrimée des théories didactiques pour déceler l'écart. Ces activités portent sur la manière de conduire le cours chez les enseignements, les manifestations des apprenants face au savoir et les interactions en classe. Partant de notre objectif, ce choix nous permettra de joindre l'acte à la parole, c'est-à-dire de vivre les actions telle qu'elles sont et de manière concrète dans les salles afin de les confronter avec les discours des entretiens. Ceci étant, de faire ressortir les nuances qui y trouvent dans l'application des méthodes actives et d'apporter une contribution pour améliorer sa mise en œuvre par l'usage des œuvres théâtrales afin de favoriser les compétences communicatives chez les élèves.

3.5.1.2. Entretien semi-structuré pour les enseignants

La production par le chercheur de données à base de discours recueilli chez la population sollicitée par lui-même reste un élément central de toute recherche de terrain. L'entretien est un moyen permettant de recueillir des points de vue des acteurs concernés par l'objet d'étude afin d'établir une vue d'ensemble de la situation et d'approfondir la compréhension du phénomène.

Selon Mimche (2013, p.43), « l'entretien est un type particulier de technique de recherche qui consiste pour le chercheur d'obtenir de l'enquêté des informations à travers une situation de communication plus ou moins directive ou libre. » Il continue en disant que « ces informations relèvent des opinions, des perceptions, des interprétations, des expériences, des situations, des réactions, etc. l'entretien repose sur des principes visant à éviter l'influence de l'enquêteur et reste donc soumis aux exigences de l'esprit scientifique. » Quant à N'da (2015, p.142), l'entretien est « un échange au cours duquel l'interlocuteur exprime ses perceptions, ses interprétations, ses expériences, tandis que le chercheur, par ses questions ouvertes et ses réactions, facilite cette expression, évite que celle-ci s'éloigne des objectifs de la recherche ».

Concernant notre étude, nous effectuons l'entretien semi-structuré. Elle est une technique la plus utilisée en science sociale. L'entretien est semi-structuré en ce sens qu'il n'est pas totalement libre mais orienté à l'aide d'un guide que possède le chercheur qui lui permet de recueillir les informations nécessaires. Ce choix est relatif à notre objectif de savoir de quelle manière les enseignants mettent en œuvre la pédagogie active dans leurs pratiques afin d'améliorer son utilisation pour pouvoir favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves parce que « l'objectif des entretiens semi-structurés est d'obtenir les points de vue, les réflexions et les observations de personnes qui ont :

- Une connaissance particulière ;
- Un statut particulier ; ou
- Qui disposent d'informations auxquelles l'enquêteur ne peut avoir accès par d'autres moyens » (Mimche, 2013, p.49).

3.5.1.3. Questionnaire adressé aux élèves

Après l'observation et l'entretien, le questionnaire est une méthode aussi largement utilisée pour recueillir un grand nombre de témoignages ou d'avis utilisée dans la recherche en science sociale. C'est une technique de collecte de données quantifiables sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis. Pour N'da (2015, p.137), « l'enquête par questionnaire consiste à poser, par écrit, à des sujets une série de questions relatives à une situation, à leur opinion, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un problème, ou de tout autre point qui intéresse le chercheur. Elle nécessite des réponses écrites ».

Dans le cadre de la présente recherche, il s'agit des questions à réponses fermées, et aussi quelques questions ouvertes. Ce choix s'explique par notre objectif de comprendre

d'avantage la mise en œuvre de la pédagogie active par les enseignants. Cette technique permettra de recueillir les informations fournies par les élèves en vue de vérifier et confirmer l'authenticité des informations recueillies lors des entretiens avec les enseignants. Cette confrontation nous servira dans l'analyse de phénomène et la vérification de nos hypothèses.

3.6. Instruments de collecte de données

L'instrument de collecte de données est un outil conçu par le chercheur, servant d'appui aux techniques de collecte de données sur le terrain. Il est utilisé pour rassembler des informations sur un sujet d'étude spécifique. Ce support permet également de recueillir des données de manière structurée, en suivant une méthodologie précise et en garantissant l'objectivité et la standardisation de la collecte. Chaque type de recherche a ses instruments de collecte qui le conviennent. Concernant le caractère mixte de notre étude, nous avons conçu deux grilles d'observation : une grille fondée sur les pratiques enseignantes et une sur les apprenants, un guide d'entretien semi-structuré pour les enseignants du français de la classe de terminale littéraire et un questionnaire pour les élèves de terminale littéraire.

3.6.1. Conception de grille d'observation des pratiques enseignantes

La grille d'observation est un outil de collecte de données du terrain. Elle énumère un ensemble de concepts, d'habiletés, d'attitudes ou les façons de faire chez une population d'étude dont le chercheur note la présence ou l'absence. C'est un support d'investigation renfermant ainsi des modalités appelées catégories, des observables appelés sous-catégories ou indicateurs et des indices recherchés. Quant à notre étude, nous avons identifié à base de notre variable indépendante trois (3) catégories (apprentissage par projet, apprentissage coopératif/collaboratif et apprentissage par jeu de rôle) desquelles découlent les indicateurs. Ces catégories et observables sont exclusivement élaborés sur la logique de la pratique enseignante et adressés aux enseignants du français des classes de terminale littéraire.

3.6.1.1. Catégorie 1 : l'apprentissage par projet

L'apprentissage par projet est une méthode active utilisée dans les salles de classe. Elle se caractérise par une démarche qui consiste à partir d'une situation concrète, à fixer des objectifs, à planifier des activités et les réaliser afin de produire une évaluation finale. Cette modalité nous permet de savoir si l'enseignant situe sa leçon dans un contexte réel et si celui-ci fixe des objectifs de nature motivante tout en les arrimant avec les finalités du programme.

3.6.1.2. Catégorie 2 : apprentissage coopératif/collaboratif

Les interactions dans les salles de classe sont très importantes pour la construction des connaissances chez les apprenants. Cependant, celles-ci devraient suivre une norme quelconque. Il va falloir donc répartir les élèves en groupe, leur distribuer des rôles, c'est-à-dire leur confier un certain nombre de responsabilité à gérer afin de les évaluer collectivement. Cette catégorie nous permet de voir si l'enseignant fait travailler les élèves en groupe, détermine les nombres des élèves par groupe, équilibre les groupes, favorise les échanges entre les pairs, etc.

3.6.1.3. Catégorie 3 : apprentissage par jeu de rôle

Adopter l'apprentissage par jeu de rôle permet de développer la motivation chez les apprenants en les rendant actifs et interactifs. Ceci pourrait favoriser les compétences communicatives chez eux. Cette modalité nous permet de connaître dans quelle mesure l'enseignant amène les élèves à mobiliser les ressources (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) lors d'un exposé débat, d'une mise en scène ou encore comment il fait pour créer le conflit sociocognitif chez ces derniers.

3.6.2. Grille d'observation de l'apprentissage

L'élaboration de la grille d'observation de l'apprentissage est faite à base de quatre (4) catégories identifiées. Ces catégories découlent pour la plupart de la variable dépendante (développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire). Elles sont toutes dirigées vers le but de savoir le mécanisme d'apprentissage qu'emploient les élèves pendant l'enseignement des œuvres théâtrales et leur performance en communication.

3.6.2.1. Catégorie 1 : l'apprenant acteur

La pédagogie active dans son postulat consacre un rôle d'acteur à l'apprenant. Celui-ci doit être actif et au centre de son apprentissage. Être actif, c'est poser des actions à travers les interactions avec son entourage sur un savoir identifié. Cette modalité nous permet d'observer si les élèves interagissent en salle, traitent leurs devoirs, posent des questions et répondent aux questions posées et respectent les consignes données.

3.6.2.2. Catégorie 2 : mobilisation des connaissances linguistiques lors d'apprentissage des œuvres théâtrales

Tout comme d'autres langues, la langue française a un code spécifique à elle. Son usage répond aux critères de son système linguistique qui s'étend au niveau lexical, syntaxique, sémantique et phonologique. Communiquer efficacement c'est aussi prendre en compte la

composante linguistique de la langue. Cette modalité nous permet de réaliser si les élèves possèdent assez de vocabulaires appropriés pour exprimer leur pensée, construisent des phrases correctes, se rassurent du sens de mot employé, marquent des relations inter-lexicales, articulent bien les phonèmes, varient l'intonation, etc.

3.6.2.3. Catégorie 3 : mobilisation des connaissances sociolinguistiques lors d'apprentissage des œuvres théâtrales

La langue est un pion de la culture. Elle détermine les valeurs, les us, les modes de vie, les comportements d'une société spécifique, et tandis que la communication ne peut en rester. Cette dernière s'effectue en conformité avec les règles morales ou légales établies par une communauté ou un public spécifique donné. Ainsi, les connaissances sociolinguistiques sont importantes dans la mesure où elles permettent aux élèves de savoir se comporter dans une communauté sociale, éducative et étrangère, ou encore face à une autre culture que celle de l'élève. Elles leur permettent également d'entretenir des bonnes relations sociales, de respecter les règles de politesse, de rang et valeur sociale. Cette catégorie nous permet de savoir comment les élèves se comportent en salle de classe, comment ils appréhendent et intègrent les traits socioculturels pendant les séances de cours. En outre, elles nous permettent aussi d'observer si ces derniers respectent la forme d'adresse, le choix de salutation, expriment une admiration ou une affection dans une circonstance, manifestent de signe de politesse pendant les interactions, utilisent le registre courant, emploient des expressions familières, remercient pour un bien fait, etc.

3.6.2.4. Catégorie 4 : mobilisation des connaissances pragmatiques lors d'apprentissage des œuvres théâtrales

Après les connaissances en grammaire, vocabulaire, relation sociale, etc., de la langue, il est aussi important de savoir agencer son allocution pour pouvoir permettre à son interlocuteur de cerner le sens du message transmis. Cette catégorie relève de la phase pratique de la communication. Elle permet aux élèves de faire appel à leurs aptitudes discursives, fonctionnelles et en acte du langage lors d'une communication donnée. Cette modalité nous permet de vérifier chez les élèves la qualité de la structure et la cohérence dans la prise de parole, le respect de la progression thématique, l'utilisation des connecteurs logiques, les arguments, les compréhensions et les descriptions apportés à une situation donnée.

3.6.3. Guide d'entretien adressé aux enseignants

Le guide d'entretien est un document regroupant un ensemble de questions ou de thèmes à aborder et permettant de structurer la discussion lors d'une entrevue. Il apparaît comme un aide-mémoire dont se sert le chercheur pour collecter ses données du terrain. Selon N'da (2015 p.146), « Le guide d'entretien est simplement une aide pour orienter et canaliser le chercheur lors de l'entretien ». Les questions dans le guide d'entretien sont élaborées avec soin, en fonction des personnes qui vont y répondre. En outre, cet outil est constitué de trois (3) parties : la première partie porte sur la présentation de thème de l'étude et l'explication de ce que l'entretien va apporter à ce travail ; la deuxième partie quant à elle renseigne sur les coordonnées de la personne interviewée, c'est-à-dire l'identité de l'enquêté et la troisième partie en fin englobe les questions issues des thèmes à entretenir. S'agissant de notre étude, nous avons élaboré un guide d'entretien semi-directif comportant quinze (15) questions issues de quatre (4) thèmes qui sont : connaissances générales sur la pédagogie active, l'influence de l'apprentissage par projet sur le développement de compétence linguistique, renforcement des valeurs et relations sociales par le travail d'équipe pédagogique, les pratiques de jeu de rôle pour stimuler les aptitudes discursives. En effet, cet outil convient le mieux à notre objectif parce qu'il est conçu à travers des questions ouvertes relatives au but recherché permettant ainsi à l'enquêté de s'exprimer librement.

3.6.3.1. Thème 1 : Connaissances générales sur la pédagogie active

La pédagogie active est une méthode d'enseignement/apprentissage qui consiste à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, c'est-à-dire amener l'apprenant à être l'acteur clé de la construction de ses connaissances. Ce thème vise à connaître si les enseignants maîtrisent la notion de la pédagogie active et la mettent réellement en application.

3.6.3.2. Thème 2 : L'influence de l'apprentissage par projet sur le développement de la compétence linguistique

Plusieurs méthodes d'enseignement/apprentissages (méthode traditionnelle, méthode directe, etc.) sont utilisées en FLE, mais celles qui permettent à l'apprenant de s'impliquer directement dans la construction de sa compétence, favorisent efficacement son aptitude de communication. Cette entrée nous permet de connaître les mécanismes que les enseignants envisagent pour permettre aux élèves de mobiliser des ressources linguistiques pendant l'apprentissage d'un texte théâtral.

3.6.3.3. Thème 3 : renforcement des valeurs et relations sociales par le travail d'équipe pédagogique

Le théâtre est par nature dialogique et inclut toutes les caractéristiques de la communication. C'est un outil didactique d'enseignement du FLE par excellence qui permet l'apprentissage collectif et l'insertion sociale. Il facilite également la réception et la production orale et écrite par l'entraide et le développement de confiance en soi par les rôles distribués. Ce thème nous permet de savoir les stratégies d'apprentissage en groupe que les enseignants mettent en place pour amener les apprenants à tisser de bonnes relations basées sur l'entraide et le respect mutuel dans l'apprentissage.

3.6.3.4. Thème 4 : les pratiques de jeu de rôle pour stimuler les aptitudes discursives

Plusieurs techniques d'enseignement/apprentissages sont utilisées en FLE, mais celles qui permettent à l'apprenant de jouer constamment l'action, favorisent efficacement son aptitude de communication. Ceci dit, le jeu de rôle, considéré comme vecteur dans l'apprentissage actif, favorise les interactions entre les apprenants. Il apparaît donc comme un élément déclencheur de la compétence communicative. Cette entrée nous permet de connaître si les enseignants scénarisent leur contenu afin d'amener les élèves à développer leur compétence discursive et à réinvestir les connaissances apprises en dehors de salle de classe par l'exploitation de l'œuvre théâtrale.

3.6.4. Questionnaire

Selon N'da (2015, p.141), le questionnaire « convient quand on a une population (ou un échantillon) de taille importante et qu'on s'attache à obtenir un fort taux de réponses et précisément de données chiffrées ». Il pense en outre que l'intérêt principal de l'enquête par questionnaire réside dans le fait qu'elle permet de dévoiler les facteurs qui contribuent à produire un phénomène.

Concernant notre étude, nous avons élaboré un questionnaire contenant en grande partie des questions fermées et en petite partie des questions ouvertes et à choix multiples adressé exclusivement aux élèves de terminale littéraire. Il est donc important de mentionner que ce choix de questionnaire comme instrument de collecte de données est opéré en vue de renforcer la compréhension de version du fait relatif aux informations recueillies pendant l'entretien et l'observation. Cet outil bâti à douze (12) questions nous permet de confirmer la véracité des propos tenus par les enseignants lors des entretiens et renforcer notre compréhension sur les méthodes que les enseignants utilisent en salle de classe pendant notre observation. Notre

questionnaire est dit « d'administration directe » (N'da, 2015, p.137) parce qu'il permet aux répondants de remplir eux-mêmes.

3.6.5. L'expérimentation

L'expérimentation est selon Bilo'o (2022, p.239) une méthode de recherche scientifique et systématique qui permet au chercheur de manipuler les variables. Pour ce faire, le chercheur émet des hypothèses qu'il cherche à vérifier sur le terrain. En d'autres termes, la méthode expérimentale est une méthode scientifique qui repose sur une expérimentation qui vise à tester les hypothèses causales d'une étude.

Dans la présente recherche, après avoir montré qu'une seule méthode d'enseignement est limitée pour développer la compétence communicative, et qu'il fallait varier les méthodes dans la pratique enseignante, nous nous sommes parvenus à l'hypothèse générale selon laquelle la pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales pourrait favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire par plusieurs méthodes actives et participatives. Dans l'optique de vérifier la validité de l'hypothèse par rapport à l'objectifs de l'étude, nous avons choisi la méthode expérimentale. Cette méthode permet de ressortir la corrélation qui existe entre deux phénomènes, deux facteurs dans une étude. Son utilisation dans une recherche ouvre la voie à la vérification des hypothèses et permet également une consolidation des bases d'un grand nombre de théories, Bilo'o (2022).

Dans le cadre de la présente étude, il sera question d'étudier le lien qui existe entre les méthodes actives associées à l'enseignement de l'œuvre théâtrale et la construction des compétences en communication par les apprenants. Autrement dit, cela revient à déterminer le niveau de contribution de ces méthodes sur le développement des aptitudes communicationnelles chez les élèves. Mareau et al repris par Bilo'o (2022) présentent les différentes étapes d'une expérience comme suit : la tâche, elle renvoie à l'ensemble des actions que l'expérimentateur attend de l'expérimenté ; le matériel, il désigne ceux sur quoi l'apprenant va travailler ; l'appareillage quant à lui détermine les appareils qui seront utilisés pendant l'expérience ; quant à la consigne, elle renvoie aux canevas à suivre par l'apprenant. Pour notre étude, les étapes consisteront à mettre en œuvre des activités d'apprentissage actives et participatives que les apprenants exécuteront ensemble (tache), par la suite, ils seront soumis à un test qui se matérialise par une épreuve de dissertation, comme ils ont l'habitude de faire. Il faut souligner que cette expérimentation a pour visée de vérifier l'influence des méthodes actives associées à l'enseignement de l'œuvre théâtrale sur la construction des compétences

communicatives par les apprenants. Alors, il sera donc question de faire la comparaison entre le théâtre enseigné de manière magistrale et le théâtre enseigné de manière active et participative laquelle favorise mieux le développement des compétences communicatives chez les apprenants.

3.6.5.1. Les outils de collecte de données pendant l'expérimentation

Il existe plusieurs types expérimentaux que l'on peut appliquer à une recherche en éducation selon les précurseurs. Tsafack repris par Bilo'o (2022) distingue de ce fait sept (7) plans expérimentaux qui sont : (1) l'étude des cas, (2) le plan à un seul groupe avec pré-test et post-test, (3) la comparaison statistique entre les groupes, (4) le plan avec pré-test et post-test simulé, (5) le plan avec pré-test et post-test avec groupe témoin, (6) le plan à quatre groupes de Salomon et (7) le plan post-test seulement et groupe témoin (Bilo'o 2022, p.250). Parmi les différents plans expérimentaux suggérés par Tsafack, le plan numéro deux (2) est celui qui convient le mieux à notre étude. Il s'agit notamment du plan avec pré-test et post-test avec un seul groupe. Ce choix a été opéré en raison du problème soulevé par la présente étude, des hypothèses et objectifs fixés. Ce plan a été choisi également en qualité de sa simplicité dans l'application

3.6.5.2. La méthode expérimentale : le plan à un seul groupe avec pré-test et post-test

Selon Simeone (2006), le plan pré-test et post-test à groupe unique permet de vérifier l'existence d'une fluctuation dans une mesure de variable dépendante effectuée avant et après l'exposition à un traitement, un événement ou une situation. Dans ce plan, un seul groupe d'individus est évalué avant et après l'expérimentation. Il permet de mesurer le degré de changement qui se produit à la suite de traitements ou interventions, et la durée des périodes situées entre l'exposition et les évaluations n'est pas fixée. Simeone (2006) pense que ce plan est préférable parce qu'il offre un point de comparaison. Pour que cette comparaison soit possible, il est nécessaire que l'outil de mesure employé soit similaire au pré-test et au post-test. Cependant, ce plan présente également des limites. Ces limites sont dues au manque de groupe de contrôle avec lequel on compare les résultats. Il est à cet effet difficile de savoir si l'amélioration est due à la nouvelle méthode d'enseignement ou si d'autres facteurs comme des études supplémentaires ou des changements dans la motivation des apprenants ont influencé les résultats.

3.6.5.3. Instrument de collecte de données : l'évaluation des aptitudes sémantiques et discursives à travers les épreuves de dissertation

Nous fondons nos évaluations sur quelques composantes de compétence communicative à savoir, la composante sémantique qui relève de la linguistique et la composante discursive qui relève de la pragmatique. Ainsi, la méthode favorable à cette technique de collecte de données a été de soumettre les élèves aux tests. Ces tests basés sur les sujets de dissertation permettent de mieux évaluer la compétence communicative sous son angle sémantique et discursif chez les apprenants. En outre, nous nous intéressons à l'évaluation des compétences des apprenants pour vérifier la validité de notre modèle d'expérimentation. C'est par l'évaluation des compétences des apprenants à travers les sujets de dissertation que ces derniers sont supposés construire la cohérence et la cohésion textuelle, la progression thématique et le sens du sujet. Or, pour que les apprenants puissent bien matérialiser ces compétences, il faut qu'il y ait des méthodes qui leur permettent de participer constamment dans la construction de leurs connaissances.

3.6.5.4. Le déroulement de l'expérience

L'expérimentation s'est passée en trois phases successives. Il s'agit notamment de pré-test comme première phase, la réalisation de l'expérimentation proprement dite comme deuxième phase et le post-test comme la troisième phase. Elle représente l'ensemble d'activités menées par le chercheur et les participants dans une durée donnée afin de confirmer ou infirmer des hypothèses émises au départ. Concernant notre étude, l'expérimentation s'est déroulée pendant deux (02) semaines allant du 23 Novembre 2024 au 06 Décembre 2024 au lycée moderne de Kélo/Tchad. L'expérimentation est réalisée avec les élèves d'une salle de classe de terminale littéraire. Il s'agit précisément des élèves de TA1 du lycée numéro1 uniquement. Cela est lié au choix de notre plan expérimental de pré-test et post-test avec un seul groupe.

3.6.5.5. Le pré-test

C'est une évaluation qui précède une expérience. Elle vise à connaître la performance de départ chez un groupe d'individus que l'on administrera par la suite une expérimentation. Pour notre étude, un premier test de dissertation proposé par le l'enseignant a été soumis aux élèves d'une classe de terminale littéraire. Nous avons effectué le pré-test le 23 Novembre 2024. Il a été effectué dans le but de vérifier la compétence discursive, c'est-à-dire chercher à connaître si les apprenants s'en servent de leurs connaissances en connecteur logique, en mots de transition, en mots de liaison, en progression thématique, etc., pour élaborer une relation

entre la cohérence et la cohésion textuelle afin de bien structurer leur production. Il est important de rappeler que le sujet de pré-test a été proposé par l'enseignant comme suit : « Sujet : Christophe dans la Tragédie du roi Christophe (1963) d'Aimé Césaire, prête serment en ce termes : « Je jure de maintenir l'intégrité du territoire et l'indépendance du royaume, de ne jamais souffrir sans aucun prétexte le retour de l'esclavage ni d'aucune mesure contraire à la liberté et à l'exercice des droits civils et politiques du peuple (...) De gouverner dans la seule vue de l'intérêt, du bonheur de la grande famille dont je suis le chef. » Consigne : Après avoir expliqué et commenté le contenu de ce serment à l'aide des exemples tirés des œuvres au programme, dites-en quoi la prestation de serment des dirigeants africains d'aujourd'hui peut contribuer à la bonne gouvernance ? »

3.6.5.6. Mise en œuvre de l'expérience

Au cours de l'expérimentation, nous avons eu à faire quatre (04) séances de cours de deux heures (2h) selon la norme du système en place. Nous avons fait deux séances d'évaluation (pré-test et post-test) de deux heures chacune selon la norme du système en place également. Ce qui revient à dire que nous avons fait au total 12h d'expérimentation répartie en six (06) séances de deux heures pendant deux semaines.

Avant d'élaborer notre dispositif expérimental, nous avons tout d'abord procéder par l'étude de lieu à travers l'observation. Cette observation nous a permis de constater que le système en place est calqué sur un modèle d'apprentissage peu actif, c'est-à-dire les enseignants se focalisent beaucoup sur l'enseignement magistral. Du point de vue de l'organisation didactique, les leçons dispensées sont préparées dans un cahier selon 'le talent' de chaque enseignant (Banga Amvéné 2021) qu'il peut utiliser durant plusieurs années. Il y'a également l'absence de l'innovation, c'est-à-dire l'invariance des outils didactiques servant à la transmission de connaissances. Concernant le volet temps, les enseignants appliquent la norme du système éducatif Tchadien qui planifie les heures d'activité d'une séance en une heure et deux heures selon l'emploi du temps établi par l'établissement. Il est important de signaler que les cours préparés sont dispensés de manière continue jusqu'à leur fin, c'est-à-dire les leçons ne sont pas préparées comme le système APC au Cameroun qui exhorte que la leçon doive être préparée pour une durée de 55mn et dispensée en une seule séance. Du point de vue pédagogique, les enseignants maîtrisent bien la gestion de salle de classe mais donnent rarement l'opportunité aux apprenants de prendre part actif dans l'apprentissage.

Ce sur toute ces bases que nous nous sommes appesantis pour construire notre dispositif d'expérimentation inspiré du modèle ADDIE et Lebrun (2007). Étant donné que nous ne pouvons pas modifier tout à la fois, il est donc important de préciser que ce système nous a impacté significativement dans l'élaboration de notre dispositif et notre pratique enseignante.

3.6.5.7. Le dispositif

Selon Cuq et al repris par Banga Amvéné (2023, p.10), un dispositif d'enseignement est « 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. Dans la présente étude, notre dispositif a été élaboré en situation d'enseignement-apprentissage spécifique au contexte d'enseignement au lycée moderne de Kélo/Tchad. Ce dispositif a été initié en fonction de notre objectif qui consiste à améliorer la mise en œuvre de la pédagogie active associée à l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales afin de favoriser le développement des compétences communicatives. Il vise à confirmer notre hypothèse principale selon laquelle la pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales pourrait favoriser le développement des compétences communicatives par plusieurs méthodes actives et participatives.

Mobilisation des outils didactiques pour la construction du dispositif

- **Les objectifs**
- **Situer l'enseignement-apprentissage dans un contexte réel**
- **Les compétences visées**
- **Le contenu d'apprentissage**

L'exploitation d'une pièce de théâtre, L'étudiant de Soweto de Mandoé Naïndouba 1978

- **Les activités d'apprentissage (en sous-groupe) :**
 - Rédiger un mini scénario sur les inégalités sociales en groupe de six (6) élèves pour une durée d'une heure(1h)
 - L'exposé-débat en groupe de huit (8) élèves sur les personnages
 - Représenter les scènes devant les camarades par la lecture,
 - Identifier les connecteurs logiques, les mots de transition et les champs lexicaux dans le texte,
 - Identifier les différentes caractéristiques de texte théâtral (répliques, monologue, tirade, l'aparté, etc., didascalies)
 - Interpréter et donner un titre au tableau

➤ **Les méthodes d'apprentissages :**

- Travail en groupe
- Jeu de rôle et simulation

➤ **Les techniques d'apprentissage :**

- Jeu des questions,

➤ **Les matériels didactiques servant l'élaboration des leçons :**

- L'œuvre elle-même (L'étudiant de Soweto)
- Un cours préparé selon le programme réactualisé par les enseignants de N'Djamena intitulé : ensemble, construisons demain ;
- Le chemin de Réussite. Français au baccalauréat, toutes les séries, collection PYRA ;
- Cadre de Réflexion et d'Echanges des Enseignants de la langue française de Moundou en abrégé CREFFE 2008 intitulé Étude intégrale de la pièce de théâtre L'étudiant de Soweto. TA. TD. TC ;
- Le vieux cahier de terminal littéraire ; l'internet)

3.6.5.8. Le Post-test

À la fin de notre pratique d'expérience, nous avons encore soumis les apprenants à un second test. Ce test a eu lieu le 06 Décembre 2024 et portait également sur un sujet de dissertation qui est le suivant : « Sujet : en vous référant au rejet de la réforme scolaire par les élèves et étudiants de Soweto, dites-en quoi savoir couramment parler et écrire en français est si important pour les élèves Tchadiens ? Consigne : vous appuierez votre réponse sur des citations empruntées à l'œuvre et des exemples tirés de votre vie quotidienne. » Ce sujet de dissertation avait pour même objectif que le test précédant d'évaluer la compétence discursive chez les élèves. Le sujet a été proposé par nous et son importance réside dans la mesure où il est élaboré en rapport avec le contenu dispensé.

Le contenu dispensé relève de l'exploitation d'une pièce de théâtre qui a pour le thème principal le rejet d'une réforme scolaire qui consiste à enseigner les sud-africains dans leur langue maternelle, une langue méconnue de la science. Le débat soulevé n'est pas celui de refus d'apprentissage dans sa langue maternelle comme disait le personnage principal Mulubé à la deuxième scène du tableau3 : « Ce n'est pas parce que nous n'aimons pas nos langues, mais que veux-tu que nous apprenions avec nos langues à l'heure actuelle ? Il viendra un moment où nous pourrons tout faire dans nos langues. » (Mandoé 1978, p.34), mais d'une langue qui ne permet pas aux apprenants d'acquérir des connaissances scientifiques à l'instant T. en outre, le

sujet les amène également dans leur contexte social lorsque savoir parler et écrire en français leur permet d'entrer sans difficulté en relation avec leurs camarades ne connaissant pas parler dans leur langue maternelle et un étranger qui ne connaît pas s'exprimer dans les langues locales. Cela leur permet de maîtriser les différentes richesses culturelles locales tout en s'ouvrant aux autres et d'acquérir efficacement les contenus dispensés dans d'autres domaines. Il est aussi cadré par une consigne précise qui permet d'éviter éventuel dérapage chez les apprenants.

Tableau 4 : Synthèse de protocole de collecte de données

Techniques	Observation	Entretien	Questionnaire	Expérimentation
Instruments	Deux grilles d'observation adressées aux enseignants et apprenants	Un guide d'entretien semi-directif adressé aux enseignants	Un questionnaire conçu pour les élèves	Un sujet de dissertation de pré-test et post-test donné aux élèves
Participants		5	32	Une classe de TA

3.7. L'éthique de la recherche

La didactique des disciplines comme une étude portant sur le contenu d'un savoir et les rapports qu'entretiennent les acteurs de l'enseignement/apprentissage autour de ce contenu, se situe à cet effet dans une recherche sociale et humaine. Alors, ce qui est social et humain se fait auprès des êtres humains. C'est qui suppose donc le respect des principes moraux et les consentements des enquêtés par le chercheur. Dès lors, la présente étude ne pourrait s'échapper à cette considération d'éthique. Pour Friedrich (2016, p.10), « l'éthique de la recherche scientifique exige le respect de la vie privée des participants à la recherche, la préservation de leur droit et le respect de leurs opinions, ainsi que la préservation de la sécurité des participant.es et du chercheur/de la chercheuse, et ce à n'importe quel prix ! »

L'enjeu de notre recherche a commencé avec la demande d'autorisation de recherche délivrée par Monsieur le Vice-Doyen de notre faculté de sciences de l'éducation. Cette autorisation nous a servi comme pièce justificative auprès de la hiérarchie administrative de l'enseignement général secondaire à Kélo/Tchad.

3.7.1. Prise de contact avec l'inspecteur départemental

Nous avons entamé notre investigation du terrain le 04 Novembre 2024 par la rencontre de l'inspecteur départemental de l'éducation nationale de la Tandjilé-Ouest, désormais (IDENTO) en occurrence Mr AMOS AMPHIL Mahamat qui se trouvait à l'inspection départementale, siège à Kélo même. A notre arrivé, nous sommes reçus par sa secrétaire. Après les salutations, nous nous sommes présentés tout en lui signifiant le but de notre présence à l'inspection. Elle nous a demandé ensuite d'écrire une demande manuscrite d'entrée dans les établissements adressés à monsieur l'inspecteur. Sortir sans feuilles vierges, nous étions obligés d'aller au marché central qui se trouvait à l'environ 1km de l'inspection pour nous en procurer les feuilles. A notre retour, l'inspecteur n'était plus là, il est parti consigner un courrier pour Ndjamena. Déterminer à le rencontrer, nous avons attendu sur place jusqu'à son retour à 14h 27mn et il nous a reçu par la suite dans son bureau. Après avoir lui adressé nos civilités et nous s'être présenté, nous lui avons également fait comprendre l'enjeu de notre étude et solliciter par la suite qu'il nous autorise à entrer dans les établissements secondaires. Très content, il a signé notre demande tout en indiquant les lycées auxquels nous devons y entrer (Lycée1, Lycée 2 et Lycée 3 réunis au Lycée moderne de Kélo). Il nous a demandé d'aller voir les trois proviseurs de ces lycées tout en nous prodiguant des conseils et des encouragements.

3.7.2. Prise de contact avec les proviseurs

Le lendemain 05 Novembre 2024 dès 7h, nous nous sommes rendu au lycée moderne de Kélo avec l'autorisation de l'inspecteur en main. Nous nous sommes avant tout rendu chez le proviseur du Lycée 1 Mr Mahamat Zougoul. Après les salutations et la présentation, nous lui avons fait savoir le but de notre présence tout en le donnant l'autorisation signée par l'inspecteur. Il a pris connaissance de la demande et a donné aussi sa part de confirmation en signant quelque part sur la demande d'autorisation. Ensuite, il a demandé à son planton d'aller lui appeler le censeur, celui-ci est venu et il lui a confié notre dossier. Et ce dernier m'a mis en contact avec le chef de département du français. Le même jour, nous avons pu rencontrer les trois (3) proviseurs et c'était presque la même démarche avec le proviseur du Lycée2 Mr Blatar Koumalé et le proviseur du Lycée 3 Mr Baria Levis

3.7.3. Prise de contact avec les enseignants

En ce qui concerne les enseignants de trois lycées qui interviennent en classe de terminale littéraire en français, nous avons eu à entrer en relation avec eux par le biais de leurs chefs de département et censeur (le cas du lycée 2). A chacun d'entre eux, nous lui avons

présenté l'objectif de notre recherche, les activités que nous allons mener auprès de lui tout en demandant son consentement s'il pourra nous permettre de les effectuer. Outre, nous avons établi notre emploi du temps de collecte selon la disponibilité et les horaires d'activités de tout un chacun.

3.7.4. Prise de contact et présentation de consentement éclairé aux élèves

Nos entrées dans les cinq (5) salles de terminale sont faites à l'aide des enseignants du français respectif des dites salles. Dans chacune de classe, nous nous sommes présentés avant tout et exprimé ensuite notre vœu à l'encontre des élèves. Ce vœu était simplement qu'ils réussissent au baccalauréat. Très content, ils criaient de joie. Nous avons utilisé cette technique justement pour gagner leur confiance et attirer leur attention à notre étude afin de préparer un climat favorable pour nos activités. Par la suite, nous leur avons fait comprendre qu'on va passer un bout du temps ensemble. En fin, nous leur avons expliqués l'enjeu de notre étude tout en sollicitant leur collaboration.

3.8. Déroulement de l'enquête

Cette partie retrace la procédure à laquelle nous avons empruntée pour collecter les données sur le terrain. Le déroulement de collecte de données s'est passé du Lundi 04 Novembre 2024 au Mardi 17 Décembre 2024. Nous avons fait pratiquement un (01) mois et treize (13) jours. Cette longue durée s'explique à travers notre objectif qui consiste à investiguer sous diverses formes : observer, entretenir, questionner, expérimenter et évaluer afin de cerner l'écart causant ainsi le problème.

3.8.1. Déroulement des observations

Nous avons entamé la collecte de données avec l'observation dans les salles de classe. Munis de nos deux grilles d'observation, c'est-à-dire l'une portant sur les pratiques enseignantes et l'autre sur l'apprentissage, nous étions toujours placés au fond de la salle. Cette place nous permet d'observer la classe de manière générale et d'éviter également toute influence susceptible de compromettre l'attention des apprenants par notre présence. Nous observons attentivement les activités d'enseignement/apprentissage tout en cochant les indicateurs intéressants qui apparaissent durant ces activités.

Rappelons que ces indicateurs sont issus des modalités définies en avance. En outre, nous prenions concomitamment de note dans un cahier d'investigation certains faits qui ne sont pas été mentionnés dans les grilles.

3.8.2. Déroulement des entretiens

Nos entretiens sont réalisés exclusivement avec les enseignants du français qui interviennent en classe de terminale littéraire. A chaque entretien, nous laissons la priorité à l'enseignant de définir l'heure et le jour de l'entrevue selon sa disponibilité. Cela lui permet de se préparer et d'être à l'aise au moment de l'interview. Rappelons que tous nos entretiens se sont passés après les observations des séances de cours chez ces enseignants. Ceci simplement dans le besoin d'enrichir notre compréhension du fait en ce sens que cette technique nous permet de poser au-delà des questions élaborées au préalable dans la grille, d'autres questions intéressantes formulées pendant l'observation en classe. A chaque entretien, nous identifions un endroit calme pour le réaliser. Ceci dans l'optique d'éviter toute perturbation ou bruits qui pourraient affecter la qualité de son déroulement et de son audibilité.

Comme objet, nous nous sommes munis d'un guide d'entretien, d'un magnétophone (téléphone Android) pour l'enregistrement audio, d'un cahier d'investigation pour prendre au fur et mesure des notes, un stylo à écrire, servant à l'action. Les entretiens se sont passés en parfaite collaboration et stricte respect des interviewés. Ils ont tous consentis avant que nous ayons lancé l'enregistrement. Les entretiens ont une durée limitée qui va de 19 à 32 minutes selon la durée de réponse de chaque enseignant.

3.8.3. Déroulement de questionnaire

La distribution des questionnaires aux élèves est faite également après les observations. Dans chacune de salle de classe, nous demandons la volonté de ceux qui veulent bien remplir sans arrière-pensée le questionnaire. Cependant, nous constatons que c'est presque la salle qui manifeste la volonté de participer. Néanmoins, nous sommes obligés de limiter les nombres en donnant à quelques-uns parmi eux. Après avoir les distribuer, nous les expliquons comment ils doivent le remplir. En outre, nous leur demandons de remplir le questionnaire à tête reposée, c'est-à-dire à la maison et nous les récupérons le lendemain. En fin, nous terminons toujours par leur rassurer sur le respect de leurs consentements qui celui d'utiliser simplement à l'analyse de données sous l'anonymat tout en leur informant de bien vouloir n'est pas écrire leur nom sur le questionnaire.

3.9. Méthode d'analyse de données

La méthodologie dans la recherche scientifique présente plusieurs phases successives à suivre afin de parvenir aux résultats. Après la collecte de données, il sera donc question de

passer à l'analyse de données collectées. Nos données sont issues de plusieurs techniques à savoir : l'entretien, le questionnaire, l'observation et l'expérimentation. Concernant l'entretien, nous l'avons assigné l'analyse de contenu qui permet d'identifier les concepts récurrents dans un discours, un message ; d'identifier l'intention du locuteur, les significations des paroles des personnes. Les données issues de l'observation sont analysées à travers un tableau coloré. Le questionnaire est traité par une analyse statistique à base de logiciel Excel et l'expérimentation est également faite par une analyse statistique mais à base de logiciel SPSS.

Tableau 5 : Données compilées.

Les données	Les types de données	Le traitement des données	Les participants
Entretien individuel	Enregistrement audio	Transcription et codage de données	Cinq (5) enseignants
Questionnaire	Grille de questionnaire cochée	Dépouillement et codage à tri plat et tri croisé	Trente-deux (32) élèves
Observation	Grille d'observation cochée	Repérage de dominance de l'échelle dans la grille	Les enseignants et les élèves de 5 classes
Expérimentation	Le relevé de notes	Calcul de moyenne	Les élèves d'une classe de TA

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

La valeur d'une recherche se mesure à travers les résultats auxquels est parvenu le chercheur. C'est une étape cruciale attendue de ce dernier. Dans ce chapitre, il est question de présenter et d'analyser les résultats des données collectées sur le terrain. Rappelons que deux (2) types des données ont pu être récoltés, notamment les données qualitatives issues des entretiens et des observations et les données quantitatives obtenues à partir des questionnaires, du prétest et du posttest. Ces données doivent donc se présenter et s'analyser de façon particulière puisqu'étant de nature différente. Nous allons commencer en premier lieu par présenter les résultats issus des entretiens, en deuxième lieu des observations et de troisième lieu des questionnaires. Ainsi, les résultats seront présentés selon les caractéristiques de chaque méthode. Pour les entretiens, nous allons procéder par l'analyse de contenu. Concernant les observations, nous allons utiliser les grilles-colorées. Et pour les questionnaires, nous allons utiliser des tableaux et des graphiques.

4.1. Présentation et analyse des résultats issus des entretiens

Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec cinq (5) enseignants. Ces entretiens ont été faits dans l'optique de connaître les points de vue de ces derniers sur l'application de la pédagogie active associée à l'enseignement/apprentissage des œuvres théâtrales et son influence sur le développement des compétences communicatives chez les apprenants.

4.1.1. Identifications des participants

Dans cette partie, nous allons présenter les enquêtés des entretiens. En effet, cinq (5) enseignants au total ont été interviewés. Leur identification s'articule autour des points suivants : âge, genre, profession, grade, nature du diplôme, niveau d'étude et le nombre d'années d'expérience. Notons que le respect de consentement à travers l'enjeu d'éthique de la recherche nous interdit de relayer les noms propres des enquêtés ici. Ainsi, nous avons donc attribué à chacun de ces enquêtés un code spécifique, il s'agit de : E1, E2, E3, E4, E5

E1 : il est enseignant de français avec 34 ans d'expérience. Il est âgé de 63ans et titulaire d'un diplôme professionnel : CAPEL (Certificat d'Aptitude Professorat d'Enseignement Littéraire) obtenu au Tchad. Il est professeur certifié et intervient en classe de terminale littéraire.

E4 : il est enseignant de français avec 32 ans d'expérience. Il est âgé de 61ans et titulaire d'un diplôme professionnel : CAPEL (Certificat d'Aptitude de Professorat d'Enseignement

Littéraire) obtenu au Tchad. Il est professeur certifié avec un grade de (3^e échelon) et intervient en classe de terminale littéraire

E2 :il est enseignant de français avec 27 ans d'expérience. Il est âgé de 60 ans et titulaire d'une licence universitaire en lettres modernes obtenue à l'Université de Ndjamena au Tchad. Il est professeur titulaire certifié avec un grade de (8^e échelon) et intervient en classe de terminale littéraire.

E3 : il est enseignant de français avec 13 ans d'expérience. Il est âgé de 36 ans et titulaire d'un Master 1 (bac+4) en lettres modernes obtenu à l'Université de Ndjamena au Tchad. Il est professeur certifié et intervient en classe de terminale littéraire.

E5 : il est enseignant de français avec 14 ans d'expérience. Il est âgé de 41 ans et titulaire d'un diplôme professionnel (DIPES 2) obtenu à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Maroua au Cameroun. Il est professeur certifié avec un grade de 2^e échelon et intervient en classe de terminale littéraire.

Tableau 6 : Récapitulatif des participants

Participants	Age	Profession	Niveau d'étude	Grade	Expérience	Classe tenue
E1	63	Enseignant	CAPEL	Pr. Certifié	34 ans	TA
E4	61	Enseignant	CAPEL	Pr. Certifié 3 ^e échelon	32 ans	TA
E2	60	Enseignant	Licence (Université)	Pr. Titulaire 8 ^e échelon	27 ans	TA
E3	36	Enseignant	Master1(Université)	Pr. Certifié	13 ans	TA
E5	41	Enseignant	DIPES 2	Pr. Certifié 2 ^e échelon	14 ans	TA

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

4.1.2. Mise en forme des entretiens

Cette partie est consacrée à la présentation de verbatim issu des discours lors des entretiens. Il faut noter que tous les cinq enseignants se sont prononcés sur les questions qui leur ont été posées. Il sera donc question d'identifier dans le verbatim les mots et concepts clés relatifs aux sous-catégories qui découlent eux-mêmes des catégories.

Tableau 7 : Présentation de verbatim

Catégoriel 1 : connaissance générale sur la pédagogie active		
Sous-catégories	Enquêtés et verbatim	Mots et concepts clés et les occurrences
1-Que savez-vous de la pédagogie active ?	E1 :la pédagogie active c'est cette pédagogie qui consiste à faire participer les élèves et leur montrer de ce qu'ils doivent acquérir E2 : pas de réponse E3 : la pédagogie active c'est une forme de pédagogie qui consiste à galvaniser les apprenants, à s'activer comme son nom l'indique, à répondre massivement aux questions qui leur sont posées E4 : c'est tout simplement une pédagogie qui va chercher à aider les enfants à maîtriser la matière, faire participer les enfants, les aider à découvrir la leçon par eux-mêmes, E5 : parlant de la pédagogie active, que nous appelons également la pédagogie participative cela veut qu'il faut également impliquer les enfants dans l'acquisition du savoir, c'est que vous allez transmettre .il faut que les enfants soient interactives	Pédagogie active (3), faire participer (2) galvaniser, s'activer, impliquer, interactif, pédagogie participative.
2-Quelle différence faites-vous entre la pédagogie active et les autres méthodes d'enseignement ?	E1 [...] la pédagogie active convient le mieux par la participation des élèves et parce que le professeur cherche aussi à en tirer quelques fois des enseignements E2 : il y'a plusieurs méthodes non, il y'a méthode active et méthode dogmatique aussi. E3 : dans la pédagogie active, il y'a aussi la pédagogie évaluative, il y'a aussi la pédagogie archaïque. La pédagogie appelée communément traditionnelle ne favorise pas le développement intellectuel de l'enfant E4 : l'ancienne méthode pédagogique est un système où l'enseignant est là qui connaît tout et doit tout simplement donner ses connaissances à l'enfant et l'enfant doit avaler sans pour autant discerner ou chercher à comprendre qu'est-ce qu'il y est dedans. Il y'a vraiment une différence parce que la pédagogie active est un système qui est carrément intéressant à mon avis parce que l'enfant, quand quelque chose sort de l'enfant là ça va rester définitivement E5 : nous avons également ce qu'on appelle le dogmatisme qui relève de la méthode traditionnelle et que on fait comme si l'enfant est un sac ou dépositoire qu'on doit tout déposer. Donc l'enfant ne fait que seulement suivre l'enseignant, il n'a pas la liberté de s'exprimer, alors que la pédagogie active ou participative, l'enfant aussi est impliqué dans son savoir ou la réception du savoir	Pédagogie active (3), participation, pédagogie traditionnelle (3), connaît tout, avaler sans discerner, dépositoire, pas de liberté de s'exprimer, impliquer
3-Faites-vous recours à la pédagogie active dans vos	E1 : Je fais souvent et quand il s'agit d'un travail pratique, l'étude de texte par exemple, là je fais usage de la pédagogie active. Parce que par de jeux de questions de communication je	Pédagogie active, travail pratique, jeux des questions (3), communication,

pratiques enseignantes ? Si oui comment procédez-vous ;sinon pourquoi ?	fais participer les élèves et à partir de ces questions-là ils découvrent eux-mêmes la réponse à ce qu'ils attendent E2 : bien sûr donc à chaque fois que je dispense un cours ou il y'a une leçon à présenter, je fais d'abord, je pose les questions, j'interroge les apprenants : que savez-vous de tel-tel E3 : c'est une de méthode que j'utilisais souvent dans mes enseignements, [...] Avant tout quand un enseignant procède à une leçon, la première de chose c'est d'abord, prenons un exemple de roman, on essaie d'expliquer la généralité et en expliquant la généralité de l'œuvre, on situe les enfants à peu près de comprendre c'est qu'on veut dire, autrement dit les objectifs du cours E4 : nous partons toujours à base d'une œuvre, pour enseigner ces œuvres là et comme nous avons un peu de problème de formation là nous faisons la lecture intégrale avec les enfants et là je leur invite toujours à avoir le document pour qu'ensemble nous découvrons la partie étudiée et progresser. E5 : on pose la question aux élèves, on laisse le temps aux élèves de poser leurs nuances et parfois cela à travers les évaluations diagnostics et les prérequis pour comprendre comment les cours passent s'ils comprennent ou pas.	expliquer, généralité, situer, objectifs du cours; ensemble nous progresser, laisse le temps, poser leurs nuances
4-Quelles sont les différentes méthodes actives que vous utilisez souvent en classe ?	E1 : les différentes méthodes actives, ce sont des jeux des questions, c'est le travail de confrontation [...]et de fois on fait le travail sur puzzle c'est-à-dire on donne plusieurs réponses à une question, E2 : Ce sont les mêmes hein, on présente les leçons, on rentre le lendemain ou prochain cours avant de continuer la suite, j'interroge toujours mes apprenants : qu'avez-vous retenu du cours précédent ? E3 : j'utilise la méthode active et la méthode évaluative, quand je pose une question et que parmi tant, parmi tous ces enfants et qu'un parmi eux répond à la question, je l'encourage en lui donnant un point, c'est une manière de motiver. E4 : Dans une classe j'ai trouvé 10 livres et là ceux qui ont le livre là je les mets toujours devant et ils lisent une partie, qu'est-ce qu'ils comprennent à partir de là et je demande qu'est-ce qu'ils ont compris, ils expliquent d'abord et je viens appuyer aussi avec les explications et le système exposé est là également qui permet à l'enfant de parler E5 : souvent c'est des jeux des questions, les questions orales, les évaluations écrites comme ça	Méthodes actives (2), Jeux des questions (5), travail de confrontation, puzzle ; encouragement, motiver ; système d'exposé,
5-Ya-t-il selon vous une autre méthode en dehors de pédagogie active qui permet	E1 : La méthode active est là méthode qui convient de plus et on peut aussi développer d'autres pédagogies et je ne vois pas beaucoup mais c'est la méthode pratique [...] c'est en	Méthode pratique, pédagogie par imitation, compétence en communication ; méthode inventaire,

de développer des compétences communicatives chez les élèves ? Si oui la quelle et pourquoi ?	quelque sorte la pédagogie par imitation et ça permet aussi aux élèves d'acquérir certaines compétences en communication. E2 : je pense qu'il y'en a, mais à ma connaissance, c'est la méthode active-là qui est beaucoup plus appliquée maintenant dans nos écoles. E3 : cette méthode ce n'est pas seulement la seule qui nous permet de dispenser un cours. On essaie d'utiliser une autre méthode qui est la méthode inventaire. La méthode inventaire on utilise pour pouvoir ne serait-ce que pour prodiguer des conseils à ces enfants, parce que dans cette méthode inventaire on ne donne pas le contenu du cours aux enfants mais on se place comme leurs pères E4 : je crois que c'est la méthode active, avant c'était une méthode traditionnelle, et maintenant c'est actif donc c'est la méthode qui tiennent pour le moment, E5 : nous avons plusieurs méthodes de pédagogie mais la liste n'est pas exhaustive. Par exemple nous avons l'APC, la participative et traditionnelle. J'arrive dans un milieu et que je trouve que le niveau des élèves est douteux je dois aussi adapter ma pédagogie qui va permettre à ces enfants de bien comprendre	prodiguer de conseils ; plusieurs méthodes de pédagogies, l'APC, Traditionnelle, adapter
6-Pensez-vous que la pédagogie active est importante pour l'enseignement des œuvres théâtrales ? Si oui pourquoi ? Si non, pourquoi ?	E1 : c'est important parce que les œuvres théâtrales comme le nom indique se pose sur la communication, il y'a plusieurs personnes qui interviennent et c'est une représentation en quelque sorte, E2 : Bien sûr, la méthode active, ça permet à l'élève de comprendre plus facilement l'œuvre en question et L'étudiant de Soweto par exemple est une œuvre théâtrale n'est-ce pas ? lorsque on désigne des élèves pour jouer cette pièce je pense qu'ils vont la comprendre mieux E3 : la méthode active elle est importante, capitale même pour l'enseignement du théâtre, parce que le théâtre d'abord c'est un genre qui demande un geste, une représentation, l'enseignant lui-même doit utiliser son charisme théâtral avant de faire passer le message E4 : il s'agit des œuvres de théâtre et là ça m'intéresse beaucoup, par exemple la partie Bakuolé, Masseka là je vais charger un garçon et une fille comme ça ils lisent à haute voix et après on va expliquer c'est qui est dans leur dialogue, c'est qu'ils veulent dire à travers, donc le théâtre est très intéressant E5 : le théâtre d'abord c'est une exposition, une exposition qu'il fallait d'abord la présence active des personnages, dans ce cas la pédagogie active est vraiment intérieure, elle est vraiment nécessaire dans l'enseignement des œuvres théâtrales, parce que ce sont les élèves qui vont mettre en scène, ils ont intérêts, qu'ils échangent, l'interaction	Important (4), théâtre (5), communication, représentation (2) ; méthode active (3), jouer ; geste ; lisent à haute voix, dialogue ; exposition, personnages, Mettre en scène, interaction

7-Le programme du français a pour finalités le développement des compétences communicatives chez les apprenants, comment procédez-vous pendant vos pratiques enseignantes pour développer cette compétence ?	E1 : c'est vrai que l'enseignement du français a cet objectif-là, pour développer cet objectif, cette aptitude chez les élèves il faut les amener à participer effectivement dans tout c'est qu'on fait, on pose des questions les élèves interviennent, quelques fois on permet aux élèves de se poser les questions entre eux E2 : je le fais à travers les lectures, je leur donne le texte et ils le lisent en salle et on observe et suit la lecture faite par les uns et les autres et si y'en a qui ne lisent pas bien on les oriente. E3 : le plus souvent quand j'enseigne que ce soit une pièce de théâtre, que ce soit le roman il y'a toujours la portée de l'œuvre. Et cette portée qui est la finalité et le sens même de l'œuvre consiste à faire comprendre aux enfants que voilà et nous voulons vous dire par cette pièce ou par ce roman que dans nos sociétés il se passe telle ou telle situation E4 : à plusieurs niveaux hein, il faut amener l'enfant à découvrir la leçon. Je cherche à ce que l'enfant donne donc assez d'explications, je le laisse parler et après quoi j'appuie avec c'est qu'il y 'a E5 : l'enseignant suscite la réaction des enfants, surtout il prend comme appui sur les cours enseignés ou bien les recherches et puis ça permet au fur et à mesure aux enfants d'améliorer leur expression, nous ne pouvons pas oublier aussi la grammaire, la grammaire qui est l'art d'enseigner ou bien à travers les techniques d'expressions, même avec les exposés oraux et écrits, ça permet également d'améliorer le niveau d'expression des enfants	objectif, élèves, amener à participer, questions ; lectures ; comprendre ; plusieurs niveaux, laisser parler ; suscite la réaction des enfants, grammaire, technique d'expression, exposé.
---	--	---

Catégorie 2 : l'influence de l'apprentissage par projet sur le développement de la compétence linguistique

8-Selon vous, est-ce que les objectifs liés à une leçon de théâtre peuvent permettre à l'élève d'acquérir des connaissances en grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison, etc. ? Si oui comment ?	E1 : parce qu'il y'a tout dedans, le théâtre est d'abord écrit, un texte qui respecte le code d'écriture. E2 : bien sûr parce que les œuvres littéraires sont écrites en français hein, en français courant donc l'objectif lié à la leçon de théâtre permet bel et bien à l'élève de communiquer. Par exemple quand vous décider de faire lire les élèves, ils découvrent n'est-ce pas des nouveaux vocabulaires et à aussi bien identifier l'orthographe ? E3 : bon, cela dépend d'un enseignant à un autre, s'il a prévu qu'au courant de l'apprentissage de théâtre les élèves puissent également développer de compétence linguistique E4 : je veille toujours et je les fais comprendre. Donc de temps en temps la leçon de grammaire revient toujours	Il y'a tout dedans , théâtre (3); écriture, découvrent, nouveaux vocabulaires décidez ; prévu ; compétence linguistique, l'objectif, orthographe
---	--	---

	E5 : justement l'objectif à travers le théâtre transmet un message un savoir linguistique, mais c'est également à base d'abord de la langue française qui sert de rempart pour parler à travers la grammaire, l'orthographe	
9-Quelles sont les activités auxquelles vous faites recours pour amener les apprenants à mobiliser les ressources que vous leur donnez en classe dans un contexte d'apprentissage	E1 : Il y'a des questions qui sont des activités et les travaux à faire à la maison et ça ils les font et il y'a aussi de cette activité de travail en groupe, constituait des groupes d'exposé E2 : Le devoir de classe, les exercices, donc je les mets au travail et ils commencent à lire le texte et ça attire les camarades et ils sont content de voir leurs camarades imiter ces personnages. E3 : les activités sont simplement les exercices, les exercices d'application parce que à chaque fois quand on finit une leçon, il faut donner un exercice à l'apprenant et il faut le conseiller à aller par lui-même traiter cet exercice pour lui permettre de se découvrir et aussi enrichir sa mémoire, son intelligence E4 : Je donne les exercices et ils traitent ça en groupe. C'est que j'utilise beaucoup c'est les exercices. Là généralement on prend par exemple un sujet de dissertation, on plaque au tableau, on permet le débat, on propose, là c'est les élèves qui proposent par ci par là et on ajuste ensemble et là l'élève a sa part également, sa phrase quelque part dans ce débat E5 : les activités généralement ces des activités pédagogiques, [...] la technique d'expression, études des œuvres ou même à travers les évaluations. Ce sont les différentes activités qui permettent que les enfants puissent mobiliser des ressources	Activités (3), Questions, travail à faire à la maison, travail en groupe (2), exposé ; devoir, exercices(3) ; débat ; technique d'expression, évaluation, mobiliser les ressources

Catégorie3 : renforcement des valeurs et relations sociales par le travail coopératif et collaboratif

10-Faire travailler les élèves en groupe développe-t-il chez eux les connaissances et le respect des valeurs sociales ? Si oui comment ?	E1 : effectivement, constituer un groupe permet déjà de tisser des relations entre ces élèves là quelques fois qui ne se connaissent pas. Ça, le social y est et en travaillant ensemble, ils peuvent s'entraider [...] Ça leur permet de se comprendre et développer leurs relations socio-conviviales entre eux E2 : Bien sûr, donc ça leur permet de mieux se connaître et connaître le niveau de chacun d'eux et là parce que le travail en groupe, chacun intervient, donc en intervenant les autres suivent E3 : c'est là le vrai rôle de méthode participative parce que on organise les enfants en groupe d'exposé et ils se cherchent, ils vont mener par eux-mêmes les recherches et en les faisant exposer devant leurs camarades c'est une manière de les préparer à devenir les leaders de demain E4 : Effectivement c'est un aspect aussi qui est très important, travailler les enfants en groupe	Groupe (3), tisser des relations, socio-conviviales ;se connaître(2) ; méthode participative, préparer, leader ; l'esprit de concurrence
---	--	--

	E5 : ça suscite entre eux de concurrence et après et ça permet également c'est qu'on appelle l'esprit de de concurrence	
11-La distribution des rôles aux apprenants développe-t-elle en eux la confiance en soi ? Si oui comment ?	E1 : ça peut développer en eux la confiance en soi parce que certains mêmes revendiquent certains rôles quand ils ont déjà vu une fois un autre jouer ce rôle. E2 : [...] selon moi ç'a de l'influence sur les apprenants. E3 : oui, comme je l'avais dit aussi tout de suite, c'est aussi une manière de leur confier aussi la responsabilité, il faudrait les préparer dès à présent pour qu'ils puissent prendre la parole en publique sans crainte et parler librement et peut-être que parmi eux, l'un peut devenir peut-être un chef dans une localité quelconque, il va falloir être bien sur le plan vestimentaire, sur le plan linguistique, sur tous les plans, donc il faut préparer l'enfant à affronter le publique E4 : Comme j'ai dit tout à l'heure, on choisit les élèves et ils lisent et l'objectif est de comprendre seulement le texte. Tout juste c'est une femme qui parle et on fait lire le rôle de la femme à une élève et le rôle d'un homme à un élève aussi, tout simplement pour faire comprendre E5 : c'est aussi une façon de leur confier ce qu'on appelle la responsabilité, la prise en charge personnelle même de chaque élève	Développer, Confiance en soi, certains rôles ; l'influence ; responsabilité (2), parole, sans crainte, parler (2) affronter le publique,

Catégorie4 : les pratiques de jeu de rôle pour stimuler les aptitudes discursives

12-Comment procédez-vous pour enseigner une pièce de théâtre ?	E1 : Pour enseigner une pièce de théâtre, comme le théâtre est genre différent des autres, nous cherchons d'abord à s'assurer que dans la classe les élèves ont la pièce avec eux, et pour qu'ils comprennent bien on présente d'abord le genre, on leur dit c'est qu'il y'a dans la pièce E2 : il y a le texte, chacun a son texte et il le lit et il joue les rôles de ces acteurs, voilà c'est qu'il y'a E3 : il y'a deux phases : la phase spectaculaire dont je venais de parler et la phase aussi théorique, la phase théorique consiste à expliquer seulement le geste des différents acteurs dans la pièce mais la phase représentative ou spectaculaire c'est cette phase-là qui consiste à déléguer quelques-uns des élèves qui se présentent devant leurs camarades et ils échangent et ils ont chacun un rôle et ils échangent devant les camarades pour faire comprendre que voilà et là on donne le titre à chaque élève, E4 : je donne quelques notions de ce que c'est le théâtre aux enfants pour comprendre d'abord et ça dépend de temps, quand je constate que le temps nous permet là, je fais une petite scène par scène et tableau par tableau E5 : pour organiser une activité théâtrale, si nous abordons le théâtre classique y a également les trois règles du temps, unité du temps de lieu, d'action etc. mais là c'est encore	Enseigner, théâtre(3), genre, présente le genre(2) ; texte, joue les rôles(2), phase (2) spectaculaire, théorique, expliquer, temps, scène, tableau, résumé(2), théâtre classique, les règles des unités, représentation, spectateur, personnages,
--	---	--

	le théâtre classique mais de nos jours pour organiser nous avons dit que le théâtre est d'abord une représentation il faut d'abord qu'il y est public, ce qu'on appelle spectateur et le metteur en scène, vous pouvez aussi faire l'étude des personnages qui se trouvent également dans la pièce là, et vous allez finir avec tous ce qu'on appelle le résumé de l'œuvre	
13-Est-ce que l'enseignement du théâtre favorise le développement des compétences orale et écrite chez les apprenants ? Et si oui, comment ?	E1 : beaucoup plus, l'enseignement de théâtre développe cette compétence, parce qu'on essaie de mimer en quelque sorte c'est que les personnages font, voilà. [...] pour la compétence écrite, c'est écrire aussi, ça leur permet s'il y'a ceux qui sont aptes au vue de ce qui se fait, ils peuvent même écrire une pièce de théâtre, pourquoi pas ? E2 : Bien sûr, ça facilite la compétence à l'oral, donc les vocabulaires utilisés par les acteurs et il y'a bien les élèves qui mémorisent et à la sortie de classe ils utilisent ces termes-là E3 : oui parce que quand on enseigne, les enfants acquièrent certaines manières, certaines façons aussi, parce que dans chaque production, il y'a un style, donc ils acquièrent ces styles pour leur propre utilisation et cela leur permet aussi de se servir dans la société. E4 : Là c'est une réalité parce que le théâtre c'est d'abord le parler et ça permet à l'enfant parce que quand on parle de texte théâtral on voit les personnages, et l'enfant imite les caractéristiques de ces personnages-là. E5 : Justement le deux, ça permet quand quelqu'un est devant un public il est obligé de parler afin d'améliorer son expression. Vraiment ça pousse, suscite les enfants à mener des recherches pour ne pas se faire humilier devant les spectateurs	théâtre (2), compétence(2), mimer, personnages (3) ; oral, vocabulaires, mémorisent ;acquièrent, manières, production, style, parler(2), imitent, améliorer, expression, suscite,
14-Pensez-vous que la mise en scène développe certaines aptitudes chez les élèves ? Si oui par comment.	E1 : La mise en scène développe certaines aptitudes chez les élèves. Il y'a des élèves qui sont timides et quand on leur donne le rôle d'un personnage qui est violent, qui parle beaucoup et on lui demande de faire la même chose, avec le temps, il s'adapte E2 : je pense oui, ça rend les élèves interactifs, voilà, y'en a qui spontanément de place et ils se donnent même des noms déjà, et toi Mulubé, eh Commissaire, eh Bakuolé, voilà c'est ça E3 : oui, et la mise en scène d'abord, c'est une traduction de réalité, traduction dans le sens où cette mise scène permet d'abord aux enfants de comprendre ce qui se passe réellement dans nos sociétés E4 : Quand on parle de la mise en scène déjà c'est les acteurs, qu'il y ait des acteurs, ce sont les acteurs qui vont mettre en scène pour passer le message, parce que là, la mise en scène, il faut beaucoup mimer. E5 : oui les enfants sont des vrais imitateurs, ce qu'ils ont vu la mise en scène eux aussi ils vont se reproduire et à leur niveau eux même ils vont encore mettre en pratique dans d'autres domaines	Mise en scène (4), élèves (2), timides, rôle, personnage (2), parle, s'adapte ; interactifs, comprendre ; mimer ; imitateurs, reproduire, d'autres domaines

15-Pensez-vous que les apprenants peuvent réinvestir les connaissances apprises lors de l'enseignement-apprentissage du théâtre en dehors de salle de classe ? Si oui comment ?	E1 : Effectivement si ce sont des élèves actifs, ils peuvent se retrouver en dehors de salle de classe et chercher à mettre en scène c'est qu'ils ont pu apprendre pour dire, faire savoir aux autres que nous avons appris telle chose E2 : bien sûr, à moins qu'il y ait dans l'établissement une troupe théâtrale, organiser et donc il y'a les élèves qui manifestent le désir de jouer le théâtre E3 : on ne peut pas enseigner banalement mais on enseigne pour avoir les bons citoyens de demain. La tragédie comme je l'avais dit c'est une pièce dialectique, c'est-à-dire une pièce qui a un côté positif, le côté positif c'est le visionnaire du roi, c'est-à-dire la vision que le roi a et le côté négatif qui est l'antithèse ce sont ses exagérations et l'élève qui veut être comme un responsable dans la société doit se mettre à la tête que dans la société quand on ne désigné comme un responsable, il faut essayer d'être juste, il faut faire la juste mesure, il ne faut exagérer, car l'exagération nous conduit toujours à l'échec. E4 : les enfants ont tendance, par exemple ils parlent beaucoup de Christophe. C'est nous les enseignants au quartier, on va te donner l'étiquette de Christophe ou on va te donner l'étiquette de tel acteur seulement. E5 : Justement, comme je le dis ce sont des vrais imitateurs, mais ce qu'ils ont appris, ils peuvent également appliquer dans les autres domaines, au niveau de l'église et même au niveau de la music et tout ça.	Effectivement, actifs, en dehors de la salle de classe, mettre en scène ; jouer le théâtre ; responsabilité, faire le juste milieu, imitateurs, appliquer, autres domaines, l'église, music
--	---	--

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

4.1.3. Analyse de résultat des entretiens

Dans ce tableau, nous constatons que tous les enquêtés ont presque donné leurs points de vue sur toutes les questions posées. Néanmoins, cela n'empêche que certaines réponses des enquêtés se différencient les unes des autres. Après la transcription et la présentation de verbatim par catégorie, nous allons procéder au codage des données en identifiant des mots, des concepts les plus récurrents dans le discours des répondants. Ces éléments seront identifiés en lien avec les catégories préétablies et classés en nombre d'occurrences. En outre, il est à noter que nous allons procéder à l'analyse des résultats en reconstituant ces occurrences selon les directives qu'orientent les discours des enquêtés en catégories établies dans le tableau ci-dessous

Tableau 8 : Les résultats des entretiens

Catégories	Sous-catégories	Occurrences
1-pédagogie active dans les travaux pratiques : jeux des questions	1-L'activation par la participation des élèves dans la pédagogie active 2-Implication dans la découverte des connaissances par le jeu de question	36
2-construction de la compétence linguistique par le truchement de l'apprentissage par projet	1.Fixation de l'objectif dans l'enseignement d'une œuvre théâtrale : inclusion de toutes les compétences en linguistique 2-exercices et exposé-débat en groupe comme activités de mobilisation des ressources chez les élèves	11
3-travail en groupe pour consolider les relations sociales, les reconnaissances mutuelles et le sens de responsabilité	1- groupe d'exposé dans la pédagogie active : de la connaissance mutuelle aux relations sociolinguistiques 2-l'influence de la distribution des rôles sur la prise de parole en publique et le sens de responsabilité	9
4-L'enseignement du théâtre à l'image de jeu de rôle : des aptitudes discursives au réinvestissement des connaissances apprises	1- Enseignement d'une œuvre théâtrale en deux phases : phase théorique et phase spectaculaire ou représentative 2- Imitation des personnages et développement des compétences en oral et en écrit 3- Imitation et transfert des acquis dans la vie sociale	26

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

4.1.3.1. Catégorie 1-pédagogie active dans les travaux pratiques : jeux des questions

Cette catégorie n'entretient pas de relation avec une hypothèse spécifique. Elle sert tout simplement d'une base de compréhension de l'appréhension de la notion de la pédagogie active par les enquêtés. Autrement dit, les questions posées dans cette catégorie sont d'ordre général.

a) L'activation par la participation des élèves dans la pédagogie active

Selon les auteurs de la pédagogie active, l'élève ne doit plus être passif dans le processus de son apprentissage, mais au centre en participant activement dans la construction de ses connaissances. C'est le cas de Rasson (2000) qui pense que les cours à pédagogie active encouragent toute la participation et l'implication de l'apprenant dans son apprentissage. Cette implication rend l'apprenant actif. De Clercq et al (2020) témoignent que l'activation pédagogique ne touche pas seulement que l'enseignant : l'apprenant tout comme l'enseignant s'activent pédagogiquement pendant l'apprentissage, raison pour laquelle ils préfèrent parler de pédagogie de l'apprentissage actif. À cet effet, les enseignants enquêtés s'inscrivent dans la droite ligne avec les théoriciens sur le fait que la pédagogie active est un élément galvaniseur permettant à l'élève de s'activer en participant dans la découverte et maîtrise de connaissances. C'est le cas évidemment de : E1, E3, E4, E5

Selon E1, la pédagogie active c'est cette pédagogie qui consiste à faire participer les élèves et leur montrer ce qu'ils doivent acquérir

Pour E3, la pédagogie active c'est une forme de pédagogie qui consiste à galvaniser les apprenants, à s'activer comme son nom l'indique, à répondre massivement aux questions qui leur sont posées. Elle permet aux élèves de se découvrir par eux-mêmes et en menant par eux-mêmes de recherche sur les questions

Quant à E4, c'est tout simplement une pédagogie qui va chercher à aider les enfants à maîtriser la matière, faire participer les enfants, les aider à découvrir la leçon par eux-mêmes,

D'après E5, parlant de la pédagogie active, que nous appelons également la pédagogie participative cela veut qu'il faut également impliquer les enfants dans l'acquisition du savoir, c'est que vous allez transmettre .il faut que les enfants soient interactives

Ces différentes interventions des interviewés confirment les propos des auteurs selon lesquels la pédagogie active place l'apprenant au centre de son apprentissage tout en le rendant actif et interactif pour pouvoir développer ses compétences.

b) Implication dans la découverte des connaissances par le jeu de question

D'après les données théoriques issues de notre exploration, il existe plusieurs méthodes actives qui rendent l'apprenant acteur et l'impliquent dans son apprentissage. Nous percevons quelques-unes présentées par Senécal et Desjardins (2018, p.3) comme suit :

« Résolution de problèmes dans toutes les matières (une situation d'écriture, c'est un problème de français) ; Enseignement par projet et étude de cas ; Coopération et collaboration synchrone ; Discussions et débats ; Jeux de rôles et de simulation ; Ludification ; Carte conceptuelle ; Enseignement entre pairs ; Classe inversée ; Technique de créativité (ou technique de génération d'idées, remue-méninge) ; Portfolios, blogues et baladodiffusions »

Toutes ces méthodes ont chacune une démarche spécifique et un mode d'emploi proportionnel à l'objectif visé. Parmi toutes ces méthodes actives, on peut trouver aussi la méthode par jeu des questions ou encore appelée la méthode des questionnements qui permet également de rendre l'apprenant actif. Selon Rauch (2022), le jeu de question est un élément essentiel d'un enseignement efficace aux multiples fonctions. Il est présent dans tous les modèles pédagogiques existants qui permettent de favoriser une réflexion approfondie, rassemblée et élaborée. Parlant toujours de l'importance de jeu de question dans l'apprentissage, Vignettes (2019) pense que le questionnement est la technique d'apprentissage actif la plus simple à implanter et probablement la plus utilisée. Pour elle, cette méthode vise à poser, lors d'une leçon, une ou plusieurs questions aux élèves de sorte à susciter leur réflexion. Par cette méthode, l'enseignant obtient plus d'informations sur la compréhension de leçon par ses élèves. L'enseignant peut utiliser le jeu de question au début, en cours et à la fin d'un cours. Si cette technique est utilisée en début c'est justement pour mettre en marche la réflexion. Si elle est appliquée en cours, c'est pour mieux adapter les explications aux élèves. Si l'enseignant l'utilise plutôt en fin de leçon, alors c'est pour s'assurer de la compréhension du cours par les élèves.

Au vu des caractéristiques flexibles de la technique de jeu des questions soulignées par les auteurs, les enquêtés estiment adopter largement cette méthode pratique pédagogique pour impliquer et amener les apprenants à découvrir par eux-mêmes les savoirs enseignés. Cela est mentionné évidemment dans le propos de E1, E2 et E3

E1 : par de jeux de questions de communication je fais participer les élèves et à partir de ces questions-là ils découvrent eux-mêmes la réponse à ce qu'ils attendent

E2 : à chaque fois que je dispense un cours ou il y'a une leçon à présenter, je pose les questions, j'interroge les apprenants : que savez-vous de tel-tel

E5 : on pose la question aux élèves, on laisse le temps aux élèves de poser leurs nuances et parfois cela à travers les évaluations diagnostics et les prérequis pour comprendre comment les cours passent s'ils comprennent ou pas.

Le jeu des questions largement adoptée par les enseignants s'inscrit dans la logique de Puren (1998) selon laquelle chaque méthode d'enseignement est adoptée en fonction du contexte et des objectifs visés par son utilisateur (enseignant). Néanmoins, il faut que l'utilisation de ces méthodes concourt aux attentes de la société.

4.1.3.2. Catégorie 2 : Construction de la compétence linguistique par le truchement de l'apprentissage par projet

Dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL2001), la composante linguistique tout comme les autres composantes de la compétence de communication se construit progressivement par niveau. Il s'y trouve donc six (6) niveaux repartis en trois (3) niveaux généraux. Il s'agit d'utilisateur élémentaire(A) diviser en deux à savoir : utilisateur élémentaire introductif ou découverte (A1) et utilisateur élémentaire intermédiaire ou de survie (A2). Utilisateur indépendant (B) diviser aussi en deux : utilisateur indépendant niveau seuil (B1) et utilisateur indépendant avancé ou indépendant (B2). Et utilisateur expérimenté (C) scinder également en deux : utilisateur expérimenté autonome (C1) et utilisateur expérimenté maîtrise (C2), (CECRL2001, p.25). Ces différents niveaux permettent de suivre et mesurer l'évolution de la langue chez l'apprenant dans toutes ses composantes. En linguistique, le progrès de la capacité d'apprentissage d'un apprenant à utiliser des ressources linguistiques est aussi étalonné en suivant ces différents niveaux de référence. On part de l'apprenant utilisateur élémentaire introductif ou découverte (A1) qui « possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant » à l'apprenant utilisateur expérimenté maîtrise (C2) qui « peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/qu'elle veut dire » (CECRL 2001, p.87).

A) Fixation de l'objectif dans l'enseignement d'une œuvre théâtrale : inclusion de toutes les compétences en linguistique

Selon le CECRL (2001), les objectifs d'enseignement/apprentissage d'une langue permettent aux apprenants d'être capables d'agir comme il se doit, ou les permettent de construire ou développer les compétences qui rendent les actes langagiers possibles. Les

répondants affirment également que l'objectif lié à une leçon de théâtre développe d'une part toutes les compétences linguistiques parce que l'œuvre théâtrale est un domaine d'enseignement du français. D'autre part, leurs réponses s'accordent avec les objectifs généraux du programme qui stipulent qu'au-delà de compétence communicative d'où figure également la compétence linguistique, l'enseignement du français au Tchad développe aussi la prise de conscience et de responsabilité par le développement de l'esprit critique et réflexif chez les élèves. Nous pouvons constater cela chez E1, E2 et E5.

E1 : parce qu'il y'a tout dedans, le théâtre est d'abord écrit, un texte qui respecte le code d'écriture.

E2 : bien sûr parce que les œuvres littéraires sont écrites en français hein, en français courant donc ça permet bel et bien à l'élève de communiquer. Par exemple quand vous décider de faire lire les élèves, ils découvrent n'est-ce pas des nouveaux vocabulaires et à aussi bien identifier l'orthographe ?

E5 : justement l'objectif à travers le théâtre transmet un message, un savoir mais c'est également à base d'abord de la langue française qui sert de rempart pour parler à travers la grammaire, l'orthographe

Pour les enquêtés, enseigner le théâtre c'est déjà prévoir comme objectif le développement de compétence linguistique en ce sens que le théâtre est un domaine du français et un genre qui respecte le code d'écriture. En lisant la pièce, l'élève découvre des nouveaux vocabulaires, identifie l'orthographe et développe sa capacité de compréhension. En représentant, il développe également ses aptitudes phonologiques et syntaxiques.

b) Exercices et exposé-débat en groupe comme activités de mobilisation des ressources chez les élèves

Selon Dewey (1916), l'apprentissage par projet est une approche qui consiste à construire progressivement les connaissances par l'expérimentation, d'où sort sa notion de « Learning by doing » qui signifie en français : « apprendre en faisant ». Cette méthode part d'abord d'un objectif d'apprentissage que Dewey appelle le « but » et en plus les activités qui mettent l'apprenant en situation d'expérimentation. L'expérimentation ne saurait être faite qu'en s'exerçant. Parlant de l'exercice, c'est un élément catalyseur dans tout le processus d'apprentissage. Son importance a suscité un objet spécifique d'étude chez Banga Amvéné (2021, p.25) basé sur le terme de « transpiration didactique ». Selon lui, « l'exercice, synonyme de travail ou de transpiration de l'élève, s'appréhende comme un "faire", par opposition à un "apprendre" : on "fait des exercices, on "apprend" des leçons ». Ainsi, cette vision de Banga rejoint la doctrine de Taylor (1911) basée sur l'organisation du travail. Cette organisation repose sur la division du travail, où chaque ouvrier répète un nombre réduit de tâches. Ce qui revient

à souligner la séparation des tâches qui incombent aux deux acteurs de l'enseignement/apprentissage attribuant ainsi à l'enseignant l'affaire de la leçon et à l'élève, l'exercice. Ce dernier, c'est-à-dire l'élève en s'exerçant, synonyme de transpiration, construit ses connaissances à l'aide des outils de la langue. Ces outils sont des connaissances linguistiques stockées pendant les apprentissages antérieurs qui favorisent le réinvestissement dans des situations d'apprentissage nouveau, d'où survient la notion de mobilisation des ressources.

Mobiliser les ressources ici est le fait que l'apprenant se sert des outils de la langue (vocabulaire, conjugaison, orthographe, adjectif, etc.) pour résoudre un problème social. Selon Reguini (2021), que ce soit le projet didactique ou les séquences didactiques, son déroulement permet au fur et à mesure à l'apprenant d'engranger de nombreux savoirs et de nombreux savoir-faire qu'il investira au moment opportun, autrement dit, lorsqu'une tâche lui est dévolue.

Ainsi dit, les enquêtés du terrain pensent aussi dans la même direction lorsqu'ils affirment que les apprenants peuvent mobiliser des ressources lorsqu'ils sont impliqués dans des travaux pratiques comme les exercices en groupe, les exposés-débat et même la représentation théâtrale. Cette affirmation est constatée chez tous les enquêtés :

E1 : Il y'a des questions qui sont des activités et les travaux à faire à la maison et ça ils les font et il y'a aussi de cette activité de travail en groupe, constituait des groupes d'exposé

E2 : Le devoir de classe, les exercices, donc je les mets au travail et ils commencent à lire le texte et ça attire les camarades et ils sont content de voir leurs camarades imiter ces personnages.

E3 : les activités sont simplement les exercices, les exercices d'application parce que à chaque fois quand on finit une leçon, il faut donner un exercice à l'apprenant et il faut le conseiller à aller par lui-même traiter cet exercice pour lui permettre de se découvrir et aussi enrichir sa mémoire, son intelligence

E4 : Je donne les exercices et ils traitent ça en groupe. C'est que j'utilise beaucoup c'est les exercices. Là généralement on prend par exemple un sujet de dissertation, on plaque au tableau, on permet le débat

E5 : les activités généralement ces des activités pédagogiques. Ce sont les différentes activités qui permettent que les enfants puissent mobiliser des ressources

Il est donc à retenir que les exercices d'application et le travail de groupe permettant à la fois aux apprenants de mobiliser des ressources en langue pour faire ces exercices et d'emmagasiner également des ressources linguistiques qui leur permettront de construire progressivement leur compétence en communication.

4.1.3.3. Catégorie 3 : Travail en groupe pour consolider les relations sociales, les reconnaissances mutuelles, l'entraide et le sens de responsabilité

Le travail en groupe développe les compétences sociales, et interpersonnelles mais poursuit également l'objectif d'intensifier l'apprentissage disciplinaire. Travailler en groupe permet donc à l'apprenant d'apprendre à communiquer, écouter, coopérer, négocier, respecter les règles, gérer les conflits et faire preuve d'esprit critique. Ces compétences sont essentielles pour sa réussite scolaire, son intégration sociale, mais également son avenir professionnel et personnel.

A) Groupe d'exposé dans la pédagogie active : de la connaissance mutuelle aux relations sociolinguistiques

Selon le socioconstructivisme, l'enfant est un être sociale, et le développement de ses habiletés supérieures est possible que par les interactions verbales avec les autres. Le travail en groupe permet aux apprenants de développer plusieurs aptitudes parmi lesquelles on trouve l'aptitude en relation sociale. Toua (2010, p.69) s'inscrit en droite ligne lorsqu'elle dit :

Le travail en groupe est intéressant parce qu'il permet aux élèves, de déployer plusieurs stratégies et met en valeurs la collaboration comme moyen d'entraide, de confrontation des compréhensions, de complémentarité. [...] C'est un peu le lieu d'initiation comme le souligne l'élève (L2) dans son propos en disant que la constitution de groupes lui a apporté un 'savoir me comporter en société'.

Alors, cette appréhension de travail en groupe figure également dans les propos recueillis chez les enquêtés. C'est le cas évidemment de E1, E2 :

E1 : effectivement, le groupe déjà, constituer un groupe permet déjà de tisser des relations entre ces élèves là quelques fois qui ne se connaissent pas. Ça, le social y est et en travaillant ensemble, ils peuvent s'entraider (...) Ça leur permet de se comprendre et développer leurs relations socio-conviviales entre eux

E2 : Bien sûr, donc ça leur permet de mieux se connaître et connaître le niveau de chacun d'eux et là parce que le travail en groupe, chacun intervient, donc en intervenant les autres suivent là ça permet bel et bien aux apprenants d'acquérir des connaissances.

Au regard de ces propos, les enseignants pensent que l'apprentissage coopératif/collaboratif axé sur le travail de groupe permet aux apprenants de travailler ensemble, à partager les idées, à se connaître et s'entraider mutuellement dans la Co-construction de leur savoir par la communication et le respect des valeurs sociales.

b) L'influence de la distribution des rôles sur la prise de parole en public et le sens de responsabilité

À entendre De Peretti (2005), travailler autrement, c'est confier à des élèves, pour des durées déterminées et avec renouvellement des titulaires de rôles, volontaires, désignés ou élus selon le cas, des responsabilités correspondant aux spécificités des contenus : savoir, savoir-faire et savoir-être, mais aussi savoir-devenir. Pour lui, c'est que l'enseignant doit avoir en tête dans cette distribution des rôles, c'est la mise en responsabilité des élèves et leur mise en solidarité. Pour Bérénice (2021), la distribution des rôles développe l'interdépendance entre les élèves et favorise l'acquisition des compétences sociales. Des compétences que chaque apprenant acquiert à son élan, dans la pratique comme : l'écoute, le respect, la capacité à raisonner à plusieurs et à développer un esprit critique, la responsabilisation, et bien d'autres. L'enseignant peut s'appuyer sur les rôles distribués pour dynamiser le groupe et responsabiliser les élèves.

Dans la même optique de préparer les apprenants au sens de responsabilité par l'attribution des rôles selon les auteurs, les enquêtés s'inscrivent dans la même direction. Ils estiment que cette distribution des rôles permet à l'apprenant de développer la confiance en soi lorsque celui-ci sera constamment appelé à prendre la parole en public pour défendre et donner son point de vue sur les travaux de groupe. C'est le cas de : E3 et E5.

E3 : oui, comme je l'avais dit aussi tout de suite, c'est aussi une manière de leur confier aussi la responsabilité, il faudrait les préparer dès à présent pour qu'ils puissent prendre la parole en public sans crainte et parler librement et peut-être que parmi eux, l'un peut devenir peut-être un chef dans une localité quelconque, il va falloir être bien sur le plan vestimentaire, sur le plan linguistique, sur tous les plans, donc il faut préparer l'enfant à affronter le public

E5 : c'est aussi une façon de leur confier ce qu'on appelle la responsabilité, la prise en charge personnelle même de chaque élève

Ainsi, la distribution des rôles aux apprenants ne pas fortuite. Elle vise à les initier au travail d'équipe et à la prise de responsabilité. Cette technique permet également à ces derniers de tisser des relations sociales en respectant mutuellement les valeurs des uns et des autres. En fin, le travail de groupe favorise la prise de parole sans crainte en public, c'est ce qui développe donc la communication intersubjective.

4.1.3.4. Catégorie 4 : L'enseignement du théâtre à l'image de jeu de rôle : des aptitudes discursives au réinvestissement des connaissances apprises

Selon les théoriciens, le théâtre est une forme de communication où chaque élément de la dramaturgie et de la représentation (texte, jeu des acteurs, scénographie, costume, éclairage, musique, etc.) fonctionne comme un ensemble de signes, porteurs de sens. Selon Vitez repris par (Féral 2001, p.36) : « Le théâtre est [...] le lieu de la concertation et du travail de la société sur sa propre langue et ses propres gestes. La scène est le laboratoire de langue et des gestes de la nation. » Pour Bouhenna (2017), la pratique théâtrale permet de confronter les apprenants à des situations-problèmes presque réelles et à des situations communicatives qui exigent aux apprenants de mobiliser leurs acquis langagiers en plus de leurs talents. Pour elle, les rôles attribués aux apprenants pendant l'exploitation d'une pièce de théâtre leur donnent la possibilité d'être acteur de leur apprentissage, et cela crée une certaine responsabilité chez ces derniers, et une certaine estime de soi. Parlant de jeu de rôle à travers le théâtre, Darleen repris par (Bouhenna 2017, p.29) pense que cela permet à l'apprenant « de s'exprimer librement et d'apprendre à faire preuve de créativité dans leurs productions verbales et non verbales ». Cette liberté d'expression rend les apprenants à l'aise dans leur apprentissage, élimine la timidité et leur fonde plus de confiance dans leur apprentissage.

A) Enseignement d'une œuvre théâtrale en deux phases : phase théorique et phase spectaculaire ou représentative

Parlant de l'enseignement d'une œuvre théâtrale, Ubersfeld (1977) pense que le théâtre est un texte qui ne peut pas être compris sans sa représentation effective sur un plateau. Elle scinde l'étude du théâtre en deux étapes distinctes. Il s'agit de la lecture du texte théâtral ou dramatique et de la représentation ou la mise en scène. Ces deux composantes s'effectuent en suivant différents modes opératoires. Pour Dubois et Tremblay (2015), les activités de nature théâtrale ont un impact positif non seulement sur l'apprentissage de la langue et le développement des compétences linguistiques, mais aussi sur des facteurs importants de la réussite scolaire, à savoir la motivation, l'estime de soi et le développement d'attitudes positives face à l'apprentissage. L'œuvre théâtrale est une production littéraire qui se différencie des autres genres par son caractère bipolaire. Le théâtre incombe à la fois le texte dramatique et la représentation sur scène. Selon Wei (2009, p.41) :

Le texte théâtral est une partie constituante d'un tout et non un simple support isolable. Ainsi, appréhender la dimension représentative du théâtre dans son rapport avec la dimension textuelle permet aux apprenants

de comprendre le lien dialectique qui unit texte et représentation, de saisir la façon dont l'un et l'autre alimentent réciproquement le sens de l'œuvre et de reconstruire le sens du théâtre dans une lecture en aller-retour entre le texte et la représentation.

Au-delà de la conception des théoriciens sur l'enseignement du théâtre, les interviewés pensent également que l'enseignement du théâtre a une phase théorique et pratique. C'est le cas de E2, E3.

E2 : il y a le texte, chacun a son texte et il le lit et il joue les rôles de ces acteurs, voilà c'est qu'il y'a

E3 : il y'a deux phases dans l'enseignant-apprentissage de l'œuvre théâtrales: la phase spectaculaire dont je venais de parler et la phase aussi théorique, la phase théorique consiste à expliquer seulement le geste des différents acteurs dans la pièce mais la phase représentative ou spectaculaire c'est cette phase-là qui consiste à déléguer quelques-uns des élèves qui se présentent devant leurs camarades et ils échangent et ils ont chacun un rôle et ils échangent devant les camarades pour faire comprendre que voilà et là on donne le titre à chaque élève,

À travers les points de vue de ces enquêtés, on retient que la phase théorique de l'enseignement du théâtre porte sur l'explication des caractéristiques de genre théâtral, les différents textes (répliques, didascalies) et la technique de la lecture du texte théâtral. La phase pratique ou encore représentative porte sur la mise en scène par les apprenants. Elle vise à performer les apprenants sur le plan discursif en jouant sur scène par l'imitation des personnages.

B) Imitation des personnages et développement des compétences en oral et en écrit

À entendre Thomasseau (1980), c'est dans une logique du discours qu'apparaît la manipulation du langage par le personnage et du personnage par le langage. Ainsi, cette logique du discours peut se développer à travers une imitation simple des personnages dans un texte dramatique et une représentation théâtrale ou mise en scène. Ce qui revient à admettre l'idée des enquêtés selon laquelle l'enseignement du théâtre développe la compétence orale et quelque fois écrite chez les apprenants à travers l'imitation des personnages et la mise en scène. Nous la retrouvons chez E1, E2 et E4

E1 : Beaucoup plus, beaucoup plus, l'enseignement de théâtre développe cette compétence, parce qu'on essaie de mimer en quelque sorte c'est que les personnages font, voilà. (...) Quand les personnages parlent d'un ton autoritaire, dire aux enfants de faire de cette manière, d'imiter les personnages, voilà.

E2: Bien sûr, ça facilite la compétence à l'oral, donc les vocabulaires utilisés par les acteurs et il y'a bien les élèves qui mémorisent et à la sortie de classe ils utilisent ces termes-là, donc ça favorise bel et bien la compétence des apprenants

E4 : Là c'est une réalité parce que le théâtre c'est d'abord le parler et si, ça permet à l'enfant parce que là quand on parle de texte théâtral c'est les personnages, déjà avec les personnages, là il faut reconnaître que c'est plus compréhensible, les enfants comprennent très rapidement l'œuvre théâtrale que le roman, c'est pire encore avec la poésie qui a beaucoup de problèmes

De toutes ces réponses, les enseignants s'accordent sur le fait que le théâtre est vite compréhensible par rapport à d'autres genres littéraires par la présence des personnages à diverses caractéristiques permettant ainsi aux élèves d'imiter le discours, les actions, les styles, les gestes, la voix, l'expression, etc., à travers la mise en scène et la lecture du texte dramatique, ce qui permet donc une occasion de construction de soi.

C) Imitation et transfert des acquis dans la vie sociale

Pendant notre exploration théorique, les auteurs convergent sur l'idée selon laquelle l'enseignement-apprentissage de l'œuvre théâtrale favorise chez les apprenants le réinvestissement de connaissances dans des situations nouvelles. C'est le cas de Perrenoud (1997) qui pense que la prétention de toute scolarisation est de préparer les élèves à réinvestir leurs acquis dans des contextes variés, hors de l'école, dans des situations de la vie quotidienne, professionnelle, politique, familiale, personnelle.

Partant de la conception de Perrenoud sur l'aspect de transfert comme réinvestissement des acquis antérieur dans des situations nouvelles de la vie, Bouhenna (2017) s'inscrit dans la même logique de réinvestissement des acquis scolaire dans un contexte social et nouveau en choisissant un couloir précis qui est celui de l'enseignement d'une œuvre théâtrale lorsqu'il dit :

Quand nous sélectionnons un texte cela veut dire que le thème traité a déjà une place chez l'acteur. Alors si l'auteur du texte sait comment formuler certaines valeurs et les manipuler à l'intérieur de la pièce, ce fait va certainement influencer l'acteur car en côtoyant le texte pour une bonne période puis l'animer sur scène et devant un public, ces valeurs s'incarnent sans faire attention dans la mémoire passive de l'acteur pour les réutiliser lors du besoin.

Il continue en disant :

Le contact de cet acteur avec l'écrit se développe, il découvre le plaisir de la lecture et peut s'orienter vers la lecture d'autres travaux. Le plaisir de la lecture peut naître chez ce lecteur une volonté d'écriture, il peut vouloir essayer de produire son propre texte pour qu'il le voit mis sur scène, donc le théâtre peut produire en plus d'un acteur, un lecteur et un écrivain (Bouhenna 2017, pp.17-18)

Pour Pavis (1980), l'imitation ne s'applique pas à un monde idéal, mais à l'action humaine. Elle est la représentation d'une chose ou d'une personne par des moyens physiques et linguistiques. Cela renvoie donc à la notion de la mimésis qui consiste à reproduire les attitudes

des acteurs ou personnages dans une histoire ou une œuvre théâtrale. Au vu de tout ce qui précède, les répondants pensent aussi dans la même direction :

E1 : Effectivement si ce sont des élèves actifs, ils peuvent se retrouver en dehors de salle de classe et chercher à mettre en scène c'est qu'ils ont pu apprendre

E5 : Justement, comme je le dis ce sont des vrais imitateurs, mais ce qu'ils ont appris, ils peuvent également appliquer dans les autres domaines, au niveau de l'église et même au niveau de la music et tout ça.

Y égard à ces réponses, les enseignants s'accordent sur le fait que le théâtre est un genre littéraire qui développe beaucoup le transfert des acquis par la présence des personnages à diverses caractéristiques. Ce qui permet donc à la fois à ces derniers de l'utiliser dans la vie sociale hors de l'école et aussi une occasion de construction de soi.

4.2. Présentation et analyse des données issues des observations

4.2.1. Présentation des données des observations

Dans le programme Tchadien, l'étude des œuvres littéraires occupe une place importante dans l'enseignement du français en classe de terminale. Ces œuvres sont généralement classées en thèmes principaux identifiés dans le programme. Elles sont intercalées par des activités comme le participe passé employé avec l'auxiliaire, les techniques de dissertation, de commentaire composé, d'analyse et de résumé de texte, etc. Pendant notre collecte des données, nous avons observé cinq (5) classes de terminale littéraire (TA) réparties dans trois (3) Lycées. Il s'agit notamment de TA1 de Lycée1 avec **E1**, TA2 de Lycée1 avec **E2**, TA3 de Lycée1 avec **E3**, TA3 de Lycée2 avec **E4** et TA3 de Lycée3 avec **E5**. L'observation est portée sur la pratique didactique et pédagogique des enseignants et le rapport au savoir chez les apprenants.

4.2.2. Les classes observées

Nous parlons en termes de classe observée en ce sens que nous avons effectué des observations concomitantes des activités de l'enseignant et des apprenants. Cependant, nous allons présenter seulement les caractéristiques des enseignants et des leçons observées.

Tableau 9 : Description de l'enseignant et de la leçon observés en TA1 du Lycée 1

Identification de l'enseignant	Leçon observée : Étude de l'œuvre
Nom : E1 Sexe : M Diplôme : CAPEL (Certificat d'Aptitude Professorat d'Enseignement littéraire) Nombre d'années d'expérience : 34 ans Grade : Professeur certifié	Nature de la leçon : Étude d'une pièce de théâtre (<i>La tragédie du roi Christophe</i> d'Aimé Césaire) Titre de la leçon : La portée de l'œuvre Objectif de la leçon: /// Classe observée : TA1/Lycée1 Durée de la leçon : 2h/2h (4h) Date : mercredi, 06 novembre 2024 Effectif : 80

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

Tableau 10 : Description de l'enseignant et de la leçon observés en TA2 du Lycée 1

Identification de l'enseignant	Leçon observée : Étude de l'œuvre
Nom et prénom : E2 Sexe : Masculin Diplôme : Licence Nombre d'années d'expérience : 27 ans Grade : professeur titulaire, 8 ^e échelon	Nature de la leçon : Texte théâtral (<i>La tragédie du roi Christophe</i> d'Aimé Césaire) Titre de la leçon : Résumé de l'acte 3/ Portée de l'œuvre Objectif de la leçon : --- Classe observée : TA2/Lycée 1 Durée de la leçon : 2h/2h (4h) Date : jeudi, 07 novembre 2024 Effectif : 83

Tableau 11 : Description de l'enseignant et de la leçon observés en TA3 du Lycée 1

Identification de l'enseignant	Leçon observée : Étude de l'œuvre
Nom et prénom : E3 Sexe : Masculin Diplôme : Maitrise (bac+4) Nombre d'années d'expérience : 13 ans Grade : Professeur certifié	Nature de la leçon : Texte théâtral (<i>La tragédie du roi Christophe</i> d'Aimé Césaire) Titre de la leçon : Résumé de : Acte 1, la naissance d'un État ; Acte 2, détermination de Christophe Objectif de la leçon : ---- Classe observée : TA3/Lycée 1 Durée de la leçon : 2h/ 2h (4h) Date : mardi, 05 novembre 2024 Effectif : 77

Tableau 12 : Description de l'enseignant et de la leçon observés en TA3 du Lycée 2

Identification de l'enseignant	Leçon observée : Étude de l'œuvre
Nom : E4 Sexe : Masculin Diplôme : CAPEL (Certificat d'Aptitude Professorat d'Enseignement littéraire) Nombre d'années d'expérience : 32ans Grade : Professeur certifié 3 ^e échelon	Nature de la leçon : Texte théâtral (<i>La tragédie de roi Christophe</i> d'Aimé Césaire) Titre de la leçon : Résumé de l'acte 2 Objectif de la leçon : +++ Classe observée : TA3/Lycée 2 Durée de la leçon : 2 h/ 2h (4h) Date : jeudi, 07 novembre 2024 Effectif : 79

Tableau 13 : Description de l'enseignant et de la leçon observés en TA3 du Lycée 3

Identification de l'enseignant	Leçon observée : Étude de l'œuvre
Nom et prénom : E5 Sexe : Masculin Diplôme : DUPES 2 Nombre d'années d'expérience : 14 ans Grade : Professeur certifié 2 ^e échelon	Nature de la leçon : Texte théâtral (<i>La tragédie du roi Christophe</i> d'Aimé Césaire) Titre de la leçon : L'étude des personnages Objectif de la leçon : ---- Classe observée : TA3/Lycée 3 Durée de la leçon : 2h Date : vendredi, 15 novembre 2024 Effectif : 37

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

4.2.3. Présentation et analyse des résultats issus des observations de la pratique enseignante

Echelle d'évaluation de pratique enseignante

Pas du tout	Rarement	Souvent	Toujours

Tableau 14 : Catégorie 1 : Apprentissage par projet

Les enseignants		E1	E4	E2	E3	E5
Les observables	Les indices recherchés					
Situation Objectif	Situer l'enseignement dans un contexte réel					
	Fixer les objectifs au début de chaque leçon					
Planification des activités...	Arrimer les objectifs avec les finalités du programme					
	Fixer des objectifs de nature motivante					
	Planifier les activités en rapport avec les objectifs					
Réalisation.....	Mettre des ressources à la disposition des apprenants					
	Demander aux élèves de lire une œuvre théâtrale et venir mettre scène en classe par exemple					
	Elaborer des activités motivantes et mobilisatrices des ressources					
Production finale ou évaluation.	Organiser des exposer-débat sur les œuvres littéraires					
	Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire					
	Recadrer leurs productions					
	Demander aux élèves de faire un bref résumé de ce qu'ils ont fait					
	Porter de critique et consolider les acquis					

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

Selon les théoriciens, l'apprentissage par projet est une méthode de qui motive l'apprenant dans la construction de ses apprentissages par la réalisation de projet, le plus souvent en groupe et sous la supervision de l'enseignant. Pour Briswalter et Hadra (2020), l'apprentissage par projet « s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et constitue un moyen d'appréhender la complexité du monde professionnel ». Ces auteurs pensent également que pour mettre en place l'approche par projet, « les étudiants doivent identifier la nature du projet et les objectifs pédagogiques. Par la suite : réalisation de recherches, proposition d'un plan d'action, distribution des rôles, planification, mise en œuvre et évaluation constituent les jalons qui se succèdent pour les étudiants afin de concrétiser leur projet ».

Cependant, la lecture de ce tableau montre que les caractéristiques de mise en œuvre de l'apprentissage par projet ne sont pas respectées à la lettre. Cela est perceptible dans la mesure où nous constatons l'absence totale des objectifs fixés au début de chaque leçon. Or, dans les dix paramètres de l'action didactique initiés par la communauté de Liège, l'objectif occupe une première place dans l'élaboration des activités didactiques et pédagogiques. L'objectif est quelque fois rappelé de manière orale pendant les explications tout comme les leçons ne sont pas situées dans un contexte de manière officielle ou explicite. Ce qui part en désuétude avec la vision de Vygotski selon laquelle l'apprentissage doit être situé dans un contexte social pour servir à l'apprenant des sources d'inspiration qui pourra susciter l'interaction et la motivation. En outre, vu la rareté des éléments précédents (fixation des objectifs, situation problème, planification des activités et travail en groupe), les enseignants trouvent peu d'opportunités à porter des critiques constructives sur les productions des apprenants afin de consolider leurs acquis parce que ces derniers sont manqués d'occasion de poser constamment des actions.

Tableau 15 : Catégorie 2 : Apprentissage coopératif/collaboratif

Les enseignants		E1	E4	E2	E3	E5
Construction du groupe	Faire travailler les élèves en groupe					
	Déterminer les nombres des élèves par groupe					
	Equilibrer les groupes					
Distribution des rôles.....	Designner un chef de groupe					
	Accorder le temps d'apprentissage					
Evaluation collective.....	Favoriser les échanges entre les pairs					
	Correction collective					
	Institutionnaliser le réajustement					

Pour mettre en œuvre l'apprentissage coopératif/collaboratif, Baudrit (2007) pense que cette méthode d'apprentissage fait appel au travail de groupe. L'enseignant a donc un rôle d'organisateur : il organise les apprenants en petit groupe, il les fait travailler ensemble en les distribuant les rôles. Par contre, nous constatons que dans ce tableau, les enseignants font travailler rarement les élèves en groupe. Les élèves font peu d'activités en groupe sinon sauf lorsque les enseignants leur donnent des activités comme exposé-débat sur une œuvre à étudier. Cette carence de travail en groupe réduit également la possibilité de repartir des rôles aux apprenants. C'est ce qui montre la dominance de couleur rouge (Rarement).

Tableau 16 : Catégorie 3 : Apprentissage par jeu de rôle

Les enseignants		E1	E4	E2	E3	E5
Structure du jeu	Amener les élèves à faire un exposé –débat ou à jouer une scène d'une pièce de théâtre ou encore créer un conflit sociocognitif					
	Distribuer les rôles					
Phase préparatoire	Donner des consignes à respecter					
	Demander aux apprenants à imiter les rôles des personnages d'une pièce de théâtre par exemple					
Déroulement du jeu...	Accorder le temps de préparation					
	Rappeler les objectifs et les consignes préinscrits					
L'analyse.	Présenter les points de vue de chaque acteur/apprenant					
	Faire de remarques sur les qualités et les défauts pendant l'échange					
	Gérer les erreurs					

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

Dans l'optique de rôle que doit jouer chaque acteur de l'enseignement-apprentissage, Bouthaina (2020) suggère trois étapes à suivre pour une mise en place d'un apprentissage par jeu de rôle : la préparation (une étape faite par l'enseignant qui consiste à mettre les apprenants en confiance et en bain de langage pendant l'interaction, c'est-à-dire créer un environnement interactif), le déroulement (c'est le moment où les apprenants entrent en situation de communication) et l'analyse (c'est le retour que font l'enseignant et les apprenants ensemble sur leurs rôles joués afin de porter des critiques constructives sur les failles constatées pendant l'échange). Cependant, ce tableau nous renseigne que les apprenants sont rarement amenés à jouer des rôles sur scène ou à participer à un débat de genre sociocognitif proposé par les enseignants. C'est ce qui explique la dominance de la couleur rouge.

4.2.4. Analyse des résultats issus des observations des apprentissages

Echelle d'évaluation des apprentissages

Pas du tout	Rarement	Souvent	Toujours

Tableau 17 : Catégorie 1 : L'apprenant acteur

Les classes		L1/TA1	L1/TA2	L1/TA3	L2/TA3	L3/TA3
Interaction	Les apprenants interagissent en salle de classe					
	Les apprenants répondent aux questions					
	Les apprenants posent des questions					
	Les apprenants respectent les consignes					
	Les apprenants traitent leurs devoirs					

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

Selon les théoriciens de la pédagogie active, l'apprenant est considéré comme l'acteur principal de son apprentissage et l'enseignement est réellement fondé sur mode interactif, Rasson (2000). Dans ce tableau, nous constatons que les apprenants manifestent souvent une volonté de travailler activement pour contribuer à leur formation. Ce désir se traduit à travers la dominance de couleur verte qui indique que ces derniers sont souvent animés d'esprits actifs dans l'apprentissage nonobstant la carence des activités proposées par les enseignants.

Tableau 18 : Catégorie 2 : Compétence linguistique

Les classes		L1/TA1	L1/TA2	L1/TA3	L2/TA3	L3/TA3
Lexique	Possède assez de vocabulaires appropriés pour exprimer sa pensée					
	Syntaxe Utilise des synonymes					
Sémantique	Construit des phrases correctes					
	Emploi et fait la différence entre les mots composés et les mots complexes					
Phonologie	Se rassure du sens du mot employé					
	Etablit une relation entre le mot et le contexte (référence, connotation)					
	Marque des relations inter-lexicales (synonymes/antonymes, etc.)					
	Articule bien les phonèmes					
	Varie l'intonation					

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

La compétence linguistique renvoie à la connaissance des sources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser. Elle prend en compte la « compétence lexicale, compétence sémantique, compétence phonologique, compétence orthographique » (CECRL 2001, p.87). Au regard de ce tableau, il convient de dire que les élèves ne possèdent pas assez de vocabulaires pour exprimer leur pensée, font difficilement la différence entre les mots composés et les mots complexes et établissent à peine la relation entre le mot employé et son contexte. C'est ce qui explique la dominance de couleur orange. Par ailleurs, nous avons constaté que les élèves ne sont pas dépourvus de tout, ils construisent souvent des phrases simples correctes, articule bien les phonèmes et se rassurent quelques fois de mots employés, c'est ce qui indique également la présence de couleur verte.

Tableau 19 : Catégorie2 : Compétence sociolinguistique

Les classes		L1/ TA1	L1/ TA2	L1/ TA3	L2/ TA3	L3/ TA3
Relations sociales	Respecte la forme d'adresse (monsieur le professeur, vous, etc.)					
	Respecte le choix de salutation (bonjour ! salut !, au revoir, etc.)					
Règles de politesse...	Respecte le choix des exclamations (mon Dieu ! waouh ! eh bien ! oh !etc.)					
	Manifeste de politesse pendant les interactions avec l'enseignant et ses pairs					
Les différents registres...	Exprime une admiration ou une affectation dans une circonstance					
	Remercie pour un bien fait					
	Se moque de lapsus de ses camarades					
	S'excuse pour un fait					
	Utilise le registre courant					
	Emploi des expressions familières					

La compétence sociolinguistique met la rigueur sur la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Elle est constituée de « marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expression de sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent » (CECRL 2001, p.93). Partant de ces règles précitées qui définissent la compétence sociolinguistique, ce tableau a été coché en fonction de connaissance et d'habileté de la langue dans sa dimension sociale chez les apprenants. Ainsi, il indique que les apprenants ne s'excusent pas pour un fait, manifestent peu de politesse en classe et utilisent rarement des exclamations. Ce constat est fait à travers la dominance de couleur orange.

En revanche, ils utilisent souvent de registre courant et familier dans leurs expressions et respectent le choix de salutation. C'est ce qui explique la présence massive de couleur verte. Quant à couleur violet, elle symbolise tout simplement le fait que les apprenants se moquent toujours de leurs camarades en cas de lapsus.

Tableau 20 : Catégorie 4 : Compétence pragmatique

Les classes		L1/ TA1	L1/ TA2	L1/ TA3	L2/ TA3
Compétence discursive...	Structure son discours				
	Parle avec cohérence				
La fonction du langage	Utilise les connecteurs logiques appropriés				
	Respecte la progression thématique				
	Adopte un style de registre standard				
	Décrit avec précision un endroit, un fait				
Les actes du langage (locutoire, illocutoire et perlocutoire)....	Donne un compte rendu d'une œuvre				
	Fait des suggestions				
	Informe sur une situation				
	Appui ses arguments avec des proverbes et citations pour persuader, etc.				

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

La compétence pragmatique met l'accent sur la capacité de l'apprenant à structurer son discours en fonction de communication interpersonnelle. Elle traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont « a) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive), b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle), c) segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique) » (CECRL 2001, p.96). A la lumière des théoriciens, ce tableau présente toute une autre réalité. Nous constatons par-là que les élèves ont la peine de structurer leur discours, parle rarement avec cohérence, ne respectent pas l'utilisation de connecteurs logiques et la progression thématique, adoptent rarement de registre standard dans leur langage et sont manqués des outils de description des faits et des arguments de persuasion lors des échanges. Ce qui montre cette prédominance de la couleur orange, traduisant ainsi la rareté des actes discursifs. En outre, les apprenants observés ne font pas du tout des suggestions, n'informent jamais sur une situation et donnent pas un compte d'une œuvre lue quelconque. Cela est perceptible à travers la couleur noire.

4.3. Présentation et analyse des résultats des questionnaires

Tableau 21 : Présentation des élèves par sexe

Sexe	Effectif	Pourcentage
Femme	13	40,625%
Homme	19	59,375%

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

L'analyse de ce tableau permet de constater que le nombre d'élèves remplissant les questionnaires est constitué de trente-et-deux (32) échantillons, donc treize (13) de sexe féminin, soit 40,625% et de dix-et-neuf (19) de sexe masculin, soit 59,375%.

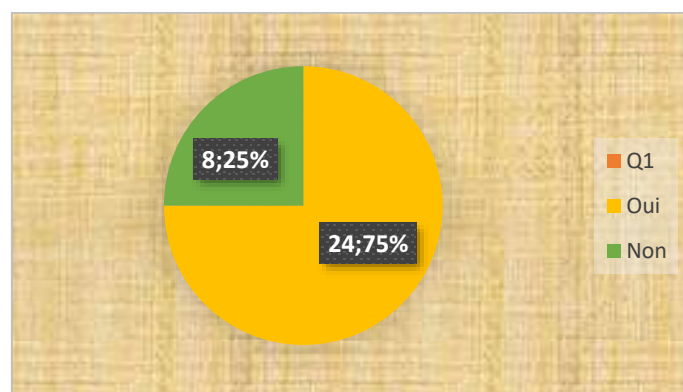
Tableau 22 : Tranche d'âge

Age	Effectif	Pourcentage
17-20	23	71,875%
20 à +	9	28,125%
Total	32	100%

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

Dans ce tableau, il ressort que les élèves de sexe confondu ayant l'âge entre 17 et 20 ans ont un effectif de 23, soit 71,875%. Par ailleurs ceux ayant 20 ans en montant ont un effectif de 9, soit 28,125%.

Question 1 : Assistez-vous souvent au cours sur le théâtre ?



Graphique 1 : Avis des élèves sur la question 1

L'analyse de graphique 1 portant sur cette 1^{ère} question permet de constater que parmi les 32 échantillon d'élèves, 24 soit 75% affirment avoir assisté souvent au cours sur le théâtre en cochant le carreau de OUI et 8 élèves, soit 25% disent qu'ils ne participent pas au cours sur l'étude de l'œuvre théâtrale.

Question 2 : Par quoi l'enseignant débute sa leçon sur le théâtre ? (Cochez c'est que vous trouvez juste)

Tableau 23 : Les avis des élèves sur la question 2

Q2	Effectif	Pourcentage
Par la lecture de l'œuvre	3	9,375%
Par l'explication du choix de l'œuvre en rapport avec les thèmes	17	53,125%
En posant la question d'ordre générale sur l'œuvre	6	18,75%
En Fixant l'objectif de la leçon	5	15,625%
Rien cocher	1	3,125%
Total	32	100%

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

L'analyse de ce tableau portant sur la question 2 permet de constater que 17 élèves sur 32, soit une fréquence de 53,125% qui constitue la grande partie de l'échantillon affirment que l'enseignant débute sa leçon sur le théâtre par l'explication du choix de l'œuvre en rapport avec les thèmes. Six (6) élèves, soit 18,75% disent que l'enseignant commence en posant la question d'ordre générale sur l'œuvre. Cinq (5) élèves, soit 15,625% affirment pour leur part que l'enseignant commence son enseignement en fixant l'objectif de la leçon. Et trois (3) d'autres, soit 9,375% soulignent que l'enseignant débute par la lecture de l'œuvre. Par ailleurs, un élève n'a pas coché, ce qui donne un pourcentage de 3,125%.

Question 3 : L'enseignant organise-t-il une séance de discussion (débat en salle de classe) sur l'œuvre théâtrale choisie ?

Tableau 24 : Les avis des élèves sur la question 3

Q3	Répondants	Fréquence
Oui	8	25%
Non	24	75%
Total	32	100%

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

L'analyse de ce tableau permet de constater que 24 élèves soit 75% témoignent que l'enseignant n'organise pas une séance de discussion en salle sur l'œuvre théâtrale choisie. Cependant, 8 autres disent le contraire en cochant le carreau de oui, ce qui suppose que l'enseignant organise une séance de discussion (débat en salle de classe) sur l'œuvre théâtrale.

Question 4 : L'enseignant vous met en petit groupe en vous donnant des activités à faire ?

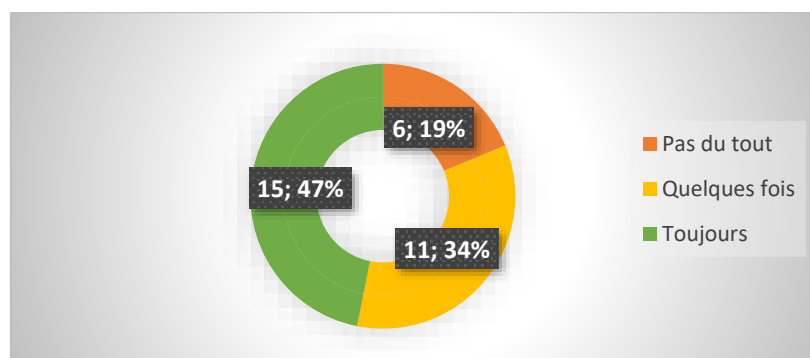
Tableau 25 : les avis des élèves sur la question 4

Réponses	Effectif	Pourcentage
pas du tout	0	0%
Quelques fois	23	71,875%
Toujours	9	28,125%
Total	32	100%

Source : enquête de terrain au lycée moderne de Kélo

L'analyse de ce tableau nous renseigne que le plus grand nombre d'élèves conviennent que l'enseignant leur met en petit groupe en leur donnant des activités à faire quelques fois seulement. Ils représentent un pourcentage de 71,875%, soit un effectif de 23 sur 32. Néanmoins, neuf autres affirment qu'il le fasse toujours, soit un pourcentage de 28,125%. Concernant l'enseignant qui ne met pas du tout les élèves en petit groupe, aucun élève a répondu à cette question.

Question 5 : L'enseignant désigne-t-il des chefs de groupe pour les exposés ?



Graphique 2 : Avis des élèves sur la question 5

Ce graphique portant sur la question 5 est subdivisée en trois couleurs (verte, jaune et orange). La couleur verte est la plus étendue avec 15 élèves, soit un pourcentage de 47% et elle répond à la question selon laquelle l'enseignant désigne toujours des chefs de groupe pour les exposés. La couleur jaune permet de constater que l'enseignant désigne quelques fois seulement des chefs de groupe pour les exposés, et elle représente un pourcentage de 34%, soit un effectif de 11 élèves sur 32. Quant à la couleur orange, elle s'érige au dernier rang avec un pourcentage de 19%, soit un effectif de 6 élèves sur 32. Les élèves composant cette couleur affirment pour leur part que l'enseignant ne désigne pas du tout des chefs de groupe pour les exposés.

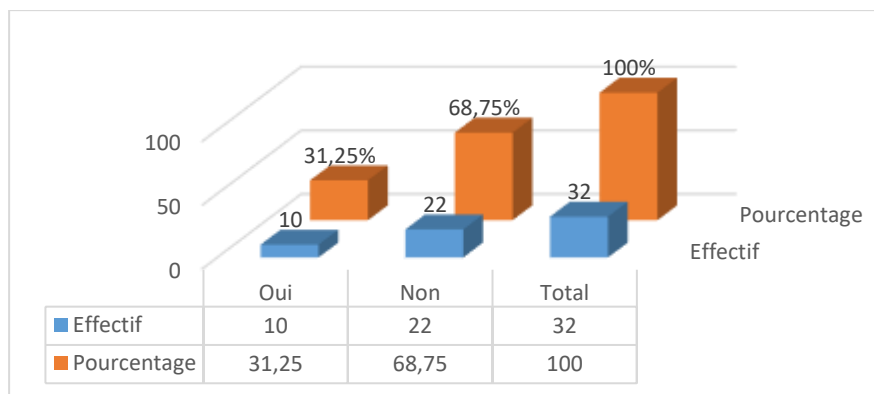
Question 6 : Est-ce que vous organisez souvent des semaines culturelles avec les camarades en faisant du théâtre ? oui ☑,,, non☒,,, si oui, en quelques lignes dites comment vous procédez

Tableau 26 : Les avis des élèves sur la question 6

Réponse	Effectif	Occurrences
Oui	6	- En faisant du théâtre - Tout d'abord, il y'a l'unité de temps : le temps de l'action ne doit pas dépasser une journée. En suite l'unité de d'action : elle découle de l'unité de temps. Et l'unité de lieu : le lieu est souvent place publique - On organise avec les amis, on choisit un thème, on cherche un jour de répétition, on partage les rôles des scènes et on se donne les noms des acteurs qui jouent la scène - En leur faisant rire et leur faire comprendre que le théâtre est important - Pour habituer à prendre la parole devant le public - On organise l'entraînement par semaine plus de trois fois
Non	26	

L'analyse de ce tableau de la question 6 permet de constater que la majorité des élèves avouent ne pas organiser souvent des semaines culturelles avec les camarades en faisant du théâtre. Ils sont au nombre de 26 sur le 32 qui constitue le nombre total de l'échantillon. Cependant, il y'a une minorité composée de 6 élèves qui affirment organiser souvent des semaines culturelles avec les camarades en faisant le théâtre. Malgré que ces derniers s'accordent sur le fait qu'ils organisent des semaines culturelles avec les camarades, leurs réponses ne sont pas unanimes face à la question qui leur ai posée de savoir comment ils procèdent : le premier dit qu'ils procèdent en faisant du théâtre ; le deuxième parle de règle de trois unités (unité de temps, unité de lieu et unité de l'action) initiée dans le courant classique ; le troisième pour sa part affirme qu'ils s'organisent avec les amis, ils choisissent un thème, cherchent un jour de répétition, partagent les rôles des scènes et ils se donnent les noms des acteurs qui jouent la scène ; selon le quatrième, c'est juste pour faire rire et faire comprendre aux camarades que le théâtre est important ; quant au cinquième, c'est pour habituer à prendre la parole devant le public ; et pour le sixième en fin, ils organisent l'entraînement par semaine plus de trois fois.

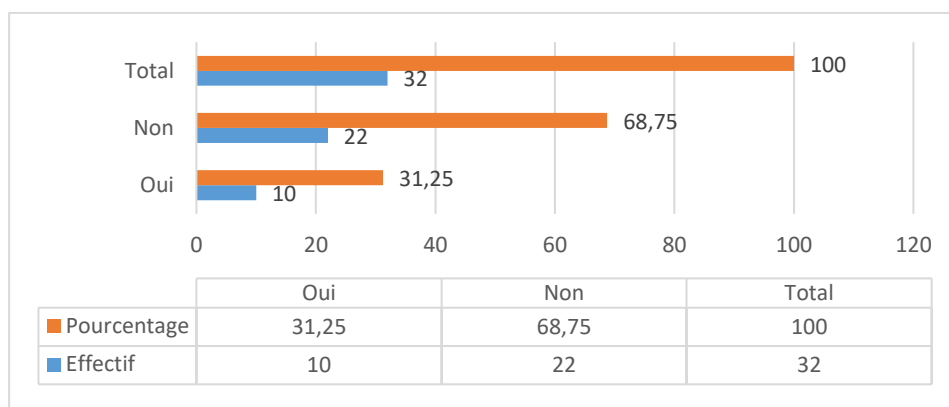
Question 7 : L'enseignant vous demande-t-il d'imiter les rôles des personnages dans les œuvres théâtrales au moment de la mise en scène ?



Graphique 3 : Avis des élèves sur la question 7

En étudiant ce tableau, il ressort de là que 22 élèves, soit 68,75% constituant la grande partie de l'échantillon, estiment que l'enseignant ne leur demande pas d'imiter les rôles des personnages dans les œuvres théâtrales au moment de la mise en scène. Par contre, 10 autres élèves formant ainsi un pourcentage de 31,25% s'accordent en cochant le carreau de OUI sur le fait que l'enseignant leur demande d'imiter les rôles des personnages dans les œuvres théâtrales au moment de la mise en scène.

Question 8 : Est-ce que l'enseignant intervient-il lorsque vous rencontrez des difficultés dans la mise en scène



Graphique 4 : Avis des élèves sur la question 8

L'opération de ce graphique portant la question 8 permet de comprendre que les enseignants n'interviennent pas beaucoup dans les activités d'apprentissage des apprenants, ceci par le fait que 22 élèves sur 32, soit un pourcentage de 68,75% conviennent à ce que les enseignants n'interviennent pas au moment qu'ils rencontrent des difficultés dans la mise en scène. Tout de même, il y'a une minorité composée de 10 élèves, soit un pourcentage de 31,25% pensent que les enseignants interviennent lors qu'ils rencontrent des difficultés au moment de la mise en scène.

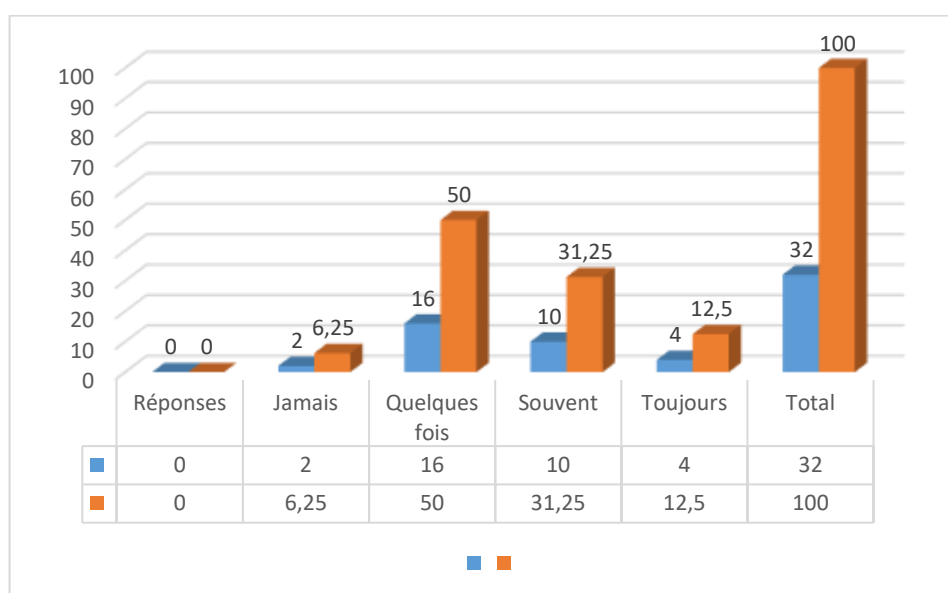
Question 9 : Participez-vous aux cours que donnent les enseignants ?

Tableau 27 : Les avis des élèves sur la question 9

Réponses	Effectif	Pourcentage
Jamais	1	3,125
Quelques fois	4	12,5
Souvent	7	21,875
Toujours	20	62,5
Total	32	100

Dans ce tableau, 62,5% soit un effectif de 20 élèves sur 32 affirment qu'ils participent toujours aux cours que donnent les enseignants. Sept élèves, soit un pourcentage de 21,875% disent qu'ils participent souvent aux cours. Quatre autres encore, soit 12,5% estiment qu'ils participent quelques fois et un en fin, soit 3,125% dit qu'il ne participe jamais aux cours que donnent les enseignants.

Question 10 : prenez-vous la parole en classe ?



Graphique 5 : Avis des élèves sur la question 10

Cette figure permet de constater que seize (16) élèves, soit 50% affirment qu'ils prennent quelques fois la parole en classe. Dix (10) élèves, soit un pourcentage de 31,25% disent qu'ils prennent souvent la parole en classe. Quatre (4) autres élèves, soit 12,5% affirment qu'ils prennent toujours la parole en classe. En fin, deux (2) élèves soit un pourcentage de 6,25% disent qu'ils ne prennent jamais la parole en classe.

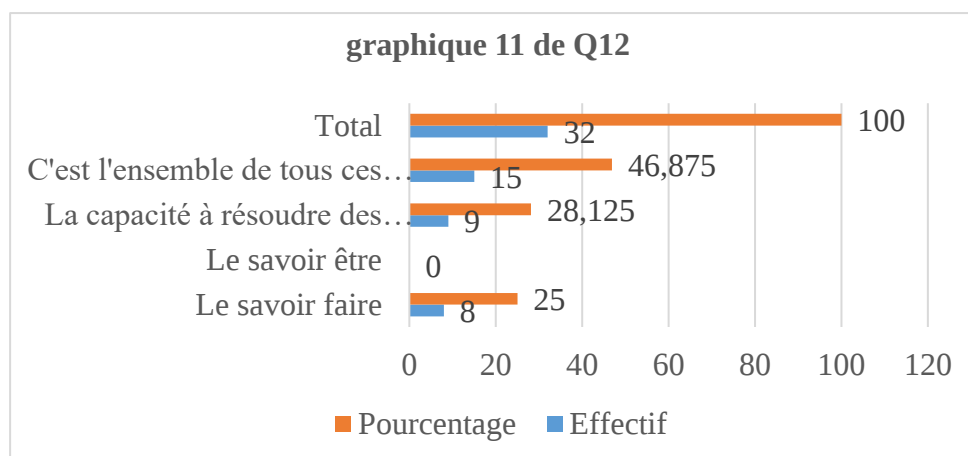
Question 11 : Echangez-vous souvent avec les camarades sur une œuvre théâtrale qui vous a plu en classe

Tableau 28 : Les avis des élèves sur la question 11

Réponses	Effectif	Pourcentage
Pas du tout	7	21,875%
Quelques fois	20	62,5%
Toujours	5	15,625%
Total	32	100%

Nous remarquons à travers ce tableau que 62,5%, soit un effectif de vingt (20) élèves sur 32 échangent quelques fois seulement avec leurs camarades sur une œuvre théâtrale qui leur a plu. Sept (7) autres élèves, soit 21,875% affirment qu'ils n'échangent pas du tout avec les camarades sur une œuvre théâtrale qui leur a plu et cinq (5) élèves en fin disent quant à eux qu'ils échangent toujours avec les camarades sur une œuvre qui leur a plu.

Question 12 : Selon vous, à quoi renvoie une compétence ?



Graphique 6 : Avis des élèves sur la question 12

Ce graphique permet de reconnaître la conception des élèves sur le concept de compétence. 46,875% de pourcentage, soit un effectif de 15 élèves pensent que la compétence est l'ensemble de tous les éléments incluant le savoir-faire, le savoir être et la capacité à résoudre des problèmes. 28,125% affirment que la compétence est la capacité à résoudre des problèmes, et 25% disent par contre que c'est plutôt le savoir-faire.

4.3. Présentation et analyse des données issues de l'expérimentation

Il sera question de présenter dans cette partie les résultats provenant de pré-test et post-test. Ensuite, nous allons passer au traitement des données issues de ces deux tests et en fin terminer avec l'analyse de résultat de ces tests.

4.4.1. Les résultats du traitement des données

Test T Student

Tableau 29 : Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	pré-test	6,754	59	2,3070	,3003
	post-test	8,381	59	2,4694	,3215

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	pré-test & post-test	59	,556	,000

Test des échantillons appariés

		Différences appariées				
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
Paire 1	pré-test - post-test	1,6271	2,2545	,2935	2,2146	1,0396

Test des échantillons appariés

		T	ddl	Sig. (bilatéral)
Paire 1	pré-test - post-test	5,544	58	,000

Analyse des résultats de l'expérimentation

Dans ce tableau, nous constatons que :

- La moyenne de pré-test (n1) est égale à 6,754 (n1= 6,754)

- La moyenne de post-test (n_2) est égale à 8,381 ($n_2 = 8,381$)
- La moyenne de variable (μ) est à -1,6271 ($\mu = -1,6271$)
- La moyenne de l'échantillon (X) est égale à 59 ($X = 59$)
- Le Sig est égal à 0,000 (Sig = 0,000)
- L'écart type est égal à 2,2545
- La corrélation est égale à 0,556

Au vu de tout ce qui précède, l'analyse de ce tableau montre que le Sig qui représente la P-Value est inférieur à 0,001 et inférieur aussi à 0,005. Ce qui revient à dire que si le Sig $< 0,005$, l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée. Or l'hypothèse nulle (H_0) stipule qu'il y a une égalité de mesure entre le pré-test et le post-test. L'hypothèse alternative (H_a) quant à elle stipule qu'il n'y a pas une égalité de mesure entre le pré-test et le post-test

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RÉSULTATS

La présente étude repose sur l'hypothèse principale selon laquelle la pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales pourrait favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire parce qu'impliquant directement l'apprenant dans le processus d'apprentissage. De cette hypothèse principale, génère trois (03) hypothèses secondaires régies comme suit : Hypothèse secondaire 1 (H1) stipule que l'apprentissage par projet pourrait motiver les apprenants à s'approprier les outils de la langue lorsque l'objectif est fixé sur un fait concret et socialement réalisable ; Hypothèse secondaire 2 (H2) décline que le travail en groupe pourrait développer les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves par le respect mutuel des principes sociaux et la connaissance de valeur de l'autre ; Hypothèse secondaire 3 (H3) stipule que la mise en scène pourrait développer chez les apprenants des capacités discursives et fonctionnelles par l'implication directe de ces derniers dans l'action. Il sera donc question dans ce chapitre de confondre les résultats obtenus du terrain avec les théories convoquées afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses émises au départ, puis donner du sens à notre recherche, discuter les résultats avec les résultats des auteurs antérieurs et de proposer des perspectives tout en relevant quelques contraintes et limites de l'étude. Cependant, pour réaliser efficacement cette tâche, il est important de rappeler avant tout les données théoriques et empiriques de cette étude.

5.1. Rappel des données théoriques

Trois théories nous ont servi une ligne directrice pendant notre recherche. Il s'agit notamment d'une théorie de science sociale et éducative (le socioconstructivisme de Vygotsky 1896-1934), d'une théorie didactique (la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy et Mercier 2007) et d'une théorie littéraire (la sémiotique du théâtre de Pavis et Ubersfeld 1960) qui s'accordent sur le fait que les apprenants développement des compétences communicatives lorsqu'ils jouent pleinement leurs rôles en posant des actions collectives dans un apprentissage bien défini.

À propos de la pédagogie active associée à l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales, le socioconstructivisme considère l'apprentissage comme des activités collectives basées sur des relations interpersonnelles qui construisent progressivement les connaissances chez les apprenants. Cette théorie appréhende les méthodes actives comme le processus que

l'enseignant met en place pour permettre aux apprenants d'interagir avec leurs pairs dans un contexte social donné. Au-delà de la construction individuelle de compétence en milieu scolaire, le socioconstructivisme place l'apprenant en interaction sociale. C'est ainsi dit Vygotsky repris par Gauthier (2020) : « l'apprentissage passe dans un premier temps par une activité collective, soutenu par un adulte et par le groupe ». Cette conception selon laquelle le savoir ne se construit qu'avec l'apport de l'autre trouve également sa place chez Marion (2013, p.299) : « Du plus, le travail collaboratif entre pairs favorise la prise de parole de tous les élèves et la construction des pistes interprétatives ». Étant donné que la pédagogie active fait appel à la participation par le biais de l'interaction, et le théâtre un genre représentatif et dialogal, tous s'appuyant sur le travail coopératif et collaboratif, s'inscrivent dans ce paradigme socioconstructiviste. À cet effet, l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales associé à la pédagogie active contribue au développement des compétences communicatives, parce que les apprenants seront en action et interaction permanente pour construire le sens de l'œuvre théâtrale étudiée.

La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) convoquée dans cette recherche révèle son importance lorsqu'elle soutient que l'enseignement-apprentissage est un processus fondamentalement interactif et coopératif formant une action conjointe, c'est-à-dire une action coordonnée entre le professeur et élèves autour d'un objet de savoir. Les deux acteurs agissent ensemble de façon asymétrique par la voie de communication, c'est ce que Sensevy (2007) appelle les « transactions didactiques ». Cette théorie soutient l'idée selon laquelle l'enseignant doit d'abord constituer l'environnement didactique et après jouer concomitamment le jeu d'apprentissage avec les apprenants. Elle corrobore avec la pédagogie active dans la mesure où elle valorise l'engagement de l'apprenant dans la construction des savoirs. La TACD met en exergue plusieurs concepts didactiques qui favorisent le processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit notamment du jeu didactique qui devient central, où l'enseignant doit gagner seulement si l'élève gagne en construisant ses connaissances de façon autonome. La pédagogie active incarne également cette logique en plaçant l'apprenant au centre de l'action. Pour la dévolution, elle prend tout son sens. Ainsi, l'enseignant transfère progressivement la responsabilité à l'apprenant, c'est ce qui part en parfaite adéquation avec la philosophie des méthodes actives où l'élève devient acteur. Parlant du milieu didactique, elle s'accorde avec la pédagogie active sur le principe qui consiste à créer l'environnement problématique ou les situations-problèmes qui permettent à l'apprenant d'explorer et transformer. Concernant l'institutionnalisation, elle apparaît aussi importante : après les phases d'exploration active,

l'enseignant doit formuler les savoirs construits pour stabiliser et légitimer au sein de la classe. En outre, la notion d'agir ensemble en coopérant relève des interactions sociales qui participent au développement des compétences communicatives.

La théorie sémiotique du théâtre qui se trouve dans la présente étude concourt à l'idée selon laquelle le théâtre représente la communication humaine (textes, images, gestes, sons, etc.), il communique sur la communication par la communication (Pavis 1980). Cette théorie instruit que l'œuvre théâtrale ne peut pas être comprise seule sans sa représentation effective sur un plateau (Ubersfeld 1977). Il est question de lire le texte dramatique et mettre en scène. En effet, la mise en scène ici est l'image typique de la pédagogie active qui demande à ce que les apprenants doivent participer en jouant activement des rôles dans la construction de leurs savoirs. Ainsi, mettre en scène, c'est imiter les caractéristiques des personnages dans l'œuvre et les représenter. Cette interprétation dialogique contribue à la construction des compétences communicatives. Au-delà de la lecture de texte théâtral et la représentation scénique, la théorie aide à organiser les savoirs à acquérir par étape dans le processus d'apprentissage d'une œuvre et sert un cadre systématique pour analyser la production et la réception du sens de l'œuvre théâtrale.

5.2. Rappel des données empiriques

Les résultats du terrain en rapport avec notre objectif sur la pédagogie active dans l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales au programme rapportent que les méthodes actives associées à l'enseignement-apprentissage de l'œuvre théâtrale développent les compétences communicatives et le sens de responsabilité chez les apprenants. Selon les propos du terrain, l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales intégrant les méthodes actives comme l'apprentissage par projet, l'exposé-débat, les jeux des questions, la mise en scène, le travail de groupe, permettent à l'élève de développer ses aptitudes discursives, linguistiques, sociolinguistiques et son sens de responsabilité. Étant donné que le théâtre repose sur la communication, et est également une exposition qu'il faut la présence active des personnages, les élèves sont donc appelés à parler devant leurs camarades ou interagir ensemble en classe. Les méthodes actives les plus utilisées par les enseignants sont : les jeux des questions, l'exposé-débat, le travail de groupe qui coordonnent la mise en scène et suscitent les interactions en salle de classe.

Les enseignants conviennent que l'utilisation de ces méthodes dans la pratique didactique relative au texte théâtral développe beaucoup plus la compétence sémantique, lexicale et

discursive chez les élèves par le biais des interactions et la participation dans des situations d'apprentissage. Cependant, les résultats issus de l'observation et de questionnaire montrent une faible interaction entre les enseignants-apprenants, apprenants-apprenants, une faible participation active des apprenants dans l'apprentissage, des activités d'apprentissage (mise en scène, lecture de texte, exercices traités en groupe) rarement proposées aux élèves et l'on remarque une présence considérable des pratiques magistrales en classe.

5.3. Vérification des hypothèses par les résultats empiriques et théoriques, et formulation du sens

Il est question dans cette partie de brasser les résultats théoriques aux résultats empiriques afin de vérifier la validité des hypothèses de recherche. L'hypothèse principale s'énonce en ce terme : la pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales pourrait favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire parce qu'impliquant directement l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

5.3.1. L'apprentissage par projet pour motiver les apprenants à s'approprier les outils de la langue

Pour cette question, l'hypothèse (H1) est formulée comme suit : l'apprentissage par projet pourrait motiver les apprenants à s'approprier les outils de la langue lorsque l'objectif est fixé sur un fait concret et socialement réalisable. Les enseignants estiment que les œuvres théâtrales sont avant tout exploitées en français, et l'enseignement du français a pour visée principale le développement des compétences communicatives. Ainsi, en envisagent l'exploitation de l'œuvre théâtrale, l'enseignant fixe automatiquement l'objectif de développer la compétence linguistique. Pour eux, la grammaire est la base de l'enseignement du français. En outre, en soumettant les élèves aux exercices à faire à la maison, en classe ou en groupe, ces derniers construisent progressivement leur répertoire linguistique en découvrant des nouveaux vocabulaires et orthographes. Ce qui revient donc à dire que les répondants mettent un accent particulier sur les composantes grammaticale, lexicale et orthographique comme pions de la construction de compétence linguistique chez les apprenants. Ils pensent également qu'envisager l'exploitation des œuvres littéraires, c'est mettre en œuvre un projet d'apprentissage qui inclue toutes les compétences en communication.

Selon la théorie socioconstructiviste, la société insère l'enfant dans des activités pratiques verbalement commentées, et lui propose des éléments d'information issus de l'histoire culturelle, ou met à sa disposition des aspects des représentations collectives ambiantes. Dans

ce contexte, l'enfant s'approprie des éléments de production langagière qu'il imite en s'intégrant activement dans les interactions verbales avec son entourage. Parlant des éléments de production langagière, il s'agit tout simplement des ressources linguistiques à savoir, la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison, etc., que les apprenants accumulent pendant leurs interactions avec l'entourage. Ce qui revient à dire que le socioconstructivisme considère l'apprentissage comme un projet contribuant à la construction progressive du langage humain (compétence communicative) dans la collectivité. En effet, ce qui est dit projet, dit aussi l'objectif et les activités du projet. L'objectif qui est le but visé, motive les apprenants par son caractère à s'activer dans l'exécution des activités d'apprentissage. Les discours de répondants montrent que l'objectif fixé dans l'enseignement d'une œuvre théâtrale inclut toutes les compétences linguistiques et les exercices ou exposés-débats comme activités pédagogiques qui favorisent la mobilisation des ressources de la langue chez les élèves.

Nonobstant ces propos des participants, l'observation et le questionnaire adressé aux apprenants relèvent tout autre chose. En se référant à la grille d'observation de la pratique enseignante, la partie sur l'apprentissage par projet est dominée par la couleur rouge, s'en suivie de couleur bleue. La couleur rouge marque la rareté de l'action et la couleur bleue marque l'absence totale. La dominance de ces deux couleurs prouve une faible application de l'approche par projet par les enseignants. C'est pourquoi nous constatons l'absence totale des objectifs fixés au début de toutes leçons. Ainsi, la faible utilisation des projets pédagogiques qui implique les apprenants, affecte considérablement le processus de la construction de leur compétence linguistique.

Ce problème linguistique est remarquable dans l'observation chez les apprenants. Il figure notamment dans la section de compétence linguistique qui est dominée par la couleur orange traduisant ainsi donc la rareté des outils linguistiques disposés par les apprenants. Ainsi, nous pouvons interpréter que les enseignants ont une connaissance théorique sur l'approche par projet, mais ne l'appliquent pas convenablement ou préfèrent l'éviter tout simplement pour gagner en temps la couverture du programme annuel. Il leur manque juste une orientation claire et un suivi de l'administration pour qu'ils mettent effectivement cette méthode dans leur pratique.

5.3.2. Le travail en groupe pour développer les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves

L'hypothèse (H2) de cette question se décline comme suit : le travail en groupe pourrait développer les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves par le respect mutuel des principes sociaux et la connaissance de valeur de l'autre. Les participants estiment que le travail en groupe permet aux apprenants de développer plusieurs aptitudes parmi lesquelles se trouve la connaissance sociolinguistique, la prise de parole en public, la relation sociale et la prise de responsabilité. Toua (2010, p.69) confirme aussi ces propos lorsqu'elle dit : « Le travail en groupe est intéressant parce qu'il permet aux élèves, de déployer plusieurs stratégies et met en valeurs la collaboration comme moyen d'entraide, de confrontation des compréhensions, de complémentarité ». En effet, les aptitudes sociolinguistiques sont convoquées lorsque les élèves en interagissant en groupe, détectent que tel élève est de telle ethnie sans toutefois se renseigner sur son identité par ses traits linguistiques (phonologie, tonalité, etc.), savent se comporter et respectent les formules d'adresse en fonction des inter actants en face selon le contexte de la communication. Pour le volet de la prise de parole en public, les enseignants confirment que le travail de groupe développe cette aptitude-là. L'élève en travaillant en groupe avec ses pairs, sera obligé de parler pour exprimer son point de vue. C'est ce que témoigne l'enquête **E3** en ce terme :

E3 : c'est même là le principal rôle de méthode participative, c'est là le vrai rôle de méthode participative parce que on organise les enfants en groupe d'exposé et ils se cherchent, ils vont mener par eux-mêmes les recherches et en les faisant exposer devant leurs camarades c'est une manière de les préparer à devenir les leaders de demain, il faudrait les préparer dès à présent pour qu'ils puissent prendre la parole en publique sans crainte et parler librement et peut-être que parmi eux, l'un peut devenir peut-être un chef dans une localité quelconque , il va falloir être bien sur le plan vestimentaire , sur le plan linguistique, sur tous les plans, donc il faut préparer l'enfant à affronter le publique.

S'agissant de relation sociale, en apprenant en groupe, les élèves acquièrent une certaine manière de vivre en société, c'est-à-dire de savoir se comporter en communauté, en se respectant mutuellement afin de créer un climat socio-convivial. C'est ce qu'affirme également l'élève (L2) de Toua (2010, p.69) dans son propos en disant que la constitution de groupes lui a apporté un savoir se comporter en société. Dans le même sillage, les extraits des participants illustrent également cette assertion. C'est le cas évidemment de **E1** :

E1 : effectivement, le groupe déjà, constituer un groupe permet déjà de tisser des relations entre ces élèves là quelques fois qui ne se connaissent pas. Ça, le social y est et en travaillant ensemble, ils peuvent

s'entraider (...) Ça leur permet de se comprendre et développer leurs relations socio-conviviales entre eux

Concernant la prise de responsabilité, les répondants soutiennent qu'en distribuant des rôles aux élèves, ils apprennent à se prendre en charge et à développer par la suite leur sens de responsabilité dans une situation donnée. Cela figure notamment dans les propos de E3 et E5

E3 : oui, comme je l'avais dit aussi tout de suite, c'est aussi une manière de leur confier aussi la responsabilité

E5 : c'est aussi une façon de leur confier ce qu'on appelle la responsabilité, la prise en charge personnelle même de chaque élève

Ce qui revient de ce fait à dire que l'apprentissage collectif sous son angle de distribution des rôles permet aux apprenants de construire leur sens de responsabilité et la prise en charge de soi. Cette conception de distribuer les rôles aux apprenants dans un travail de groupe afin de développer leur sens de responsabilité est aussi partagée par Bérénice (2021). Selon elle, la distribution des rôles développe l'interdépendance entre les élèves et favorise l'acquisition des compétences sociales.

Le socioconstructivisme de Vygotsky (1934) quant à lui considère tout apprentissage comme processus favorisant le développement de l'enfant. Selon lui, le développement est la contradiction entre ce que l'élève est capable de faire tout seul et ce qu'il doit pouvoir faire à un certain moment donné à l'aide de son entourage. Cette théorie considère l'enfant d'abord comme un être social et que l'ensemble de son développement (pensée, langage, fonctions psychiques supérieurs) est le fruit d'une interaction permanente avec ses parents, les enseignants et les autres enfants.

De tout ce qui précède, les résultats issus des entretiens et les propos de théoriciens confirment cette hypothèse. Concernant l'observation chez les apprenants, il ressort que ces derniers manifestent des aptitudes sociolinguistiques. Cela est prouvé par la dominance de couleur verte qui signifie que les élèves définissent souvent des caractéristiques sociolinguistiques. Cependant, l'observation chez les pratiques enseignantes chez les enseignants montre que ces derniers font travailler rarement les élèves en groupe sinon sauf lorsque qu'ils leur donnent des activités comme exposé-débat. Ce constat fait pendant l'observation se trouve également dans le questionnaire adressé aux apprenants, précisément à la question 7 qui demande : « l'enseignant vous met en petit groupe en vous donnant des

activités à faire ? » montre que 23 élèves soit un pourcentage de 71, 875% affirment que l'enseignant leur fait travailler en groupe quelques fois seulement contre 9 élèves, soit un pourcentage de 28,125% qui affirment que l'enseignant les met toujours en groupe d'apprentissage. Ainsi, nous comprenons que les enseignants sont conscients sur l'importance de faire travailler les élèves en groupe en leur distribuant les rôles qu'ils doivent jouer afin de favoriser le développement de plusieurs aptitudes chez eux. Mais, ils mettent rarement en pratique cette méthode d'apprentissage parce que pour eux, la classe de terminale est une classe d'examen (Bac) et donc il faut accélérer les cours pour finir le programme de peur que l'épreuve tombe sur une partie non enseignée par faute du temps. Ce qui revient à dire que le travail en groupe est supposé comme perd temps, c'est ce que témoigne

E4 en ce terme :

Mais ce système-là si c'est seulement les classes intermédiaires là encore, je vais faire beaucoup travailler les enfants effectivement à travers mes thèmes mais comme on est en terminale là et l'examen est là, donc il faut aussi tenir compte de cette situation.

Or, en appliquant rarement l'apprentissage coopératif/collaboratif, les enseignants oublient sinon méconnaissent complètement les étapes du travail en groupe. C'est le cas notamment de E4 qui affirme que : « la distribution des rôles aux apprenants n'existe pas. » Bref, sans apprentissage en groupe, il n'y aura pas de correction collective ni des interactions constantes chez les apprenants.

5.3.3. La mise en scène pour développer chez les apprenants des capacités discursives et fonctionnelles

L'hypothèse (H3) affirme que la mise en scène pourrait développer chez les apprenants des capacités discursives et fonctionnelles par l'implication directe de ces derniers dans l'action. Pour Bouhenna (2017), la pratique théâtrale permet de confronter les apprenants à des situations-problèmes presque réelles et des situations communicatives qui exigent aux apprenants de mobiliser leurs acquis langagiers en plus de leurs talents. C'est pourquoi Ubersfeld (1977) pense que le théâtre est un texte qui ne peut pas être compris sans sa représentation effective sur un plateau. Il s'agit d'abord d'apprendre à lire un texte en fonction du théâtre, et non des sentiments, des idées, de l'histoire. Pour elle, l'enseignement de l'œuvre théâtrale ne doit pas se limiter seulement à l'aspect textuel, mais qu'il soit traité sous ses différentes facettes afin qu'il soit un objet d'étude complet et riche. De ce fait, les enquêtés s'inscrivent dans la même logique.

Au-delà de l'enseignement-apprentissage en deux phases souligné par les enquêtés, ceux-ci pensent qu'en enseignant le théâtre, les élèves pourront développer des compétences orales et écrites à travers l'imitation des caractéristiques des personnages et cette imitation leur servira de bases des connaissances qui seront transposées dans la vie active. Autrement dit, les apprenants pourront mettre en application ces connaissances apprises par imitation dans la vie sociale, c'est ce que Perrenoud (1997) appelle « le transfert des acquis ». Concernant le développement des compétences orales et écrites par l'imitation des personnages, les propos des répondants ci-après le confirment également :

E1 : Beaucoup plus, beaucoup plus, l'enseignement de théâtre développe cette compétence, parce qu'on essaie de mimer en quelque sorte c'est que les personnages font, voilà. (...) Quand les personnages parlent d'un ton autoritaire, dire aux enfants de faire de cette manière, d'imiter les personnages, voilà

E2 : Bien sûr, ça facilite la compétence à l'oral, donc les vocabulaires utilisés par les acteurs et il y'a bien les élèves qui mémorisent et à la sortie de classe ils utilisent ces termes-là, donc ça favorise bel et bien la compétence des apprenants

E4 : Là c'est une réalité parce que le théâtre c'est d'abord le parler et ça permet à l'enfant parce que là quand on parle de texte théâtral c'est les personnages.

En droite ligne avec les enseignants, Thomasseau (1980) confirme aussi que c'est dans une logique du discours qu'apparaît la manipulation du langage par le personnage et du personnage par le langage. Ainsi, cette logique du discours peut se développer à travers une imitation simple des personnages dans un texte dramatique et une représentation théâtrale ou mise en scène. Et l'imitation selon Pavis (1980), ne s'applique pas à un monde idéal, mais à l'action humaine. Elle est la représentation d'une chose ou d'une personne par des moyens physiques et linguistiques. Pour l'application des connaissances apprises lors de l'enseignement-apprentissage du théâtre dans le domaine social, les répondants estiment que l'imitation des caractéristiques de personnages sert de levier de réinvestissement des connaissances dans d'autres domaines. Bouhenna (2017) s'inscrit dans la même logique de réinvestissement des acquis scolaire dans un contexte social en ce terme :

Quand nous sélectionnons un texte cela veut dire que le thème traité a déjà une place chez l'acteur. Alors si l'auteur du texte sait comment formuler certaines valeurs et les manipuler à l'intérieur de la pièce, ce fait va certainement influencer l'acteur car en côtoyant le texte pour une bonne période puis l'animer sur scène et devant un public, ces valeurs s'incarnent sans faire attention dans la mémoire passive de l'acteur pour les réutiliser lors du besoin.

Au vu de tous ces propos, les enseignants et les théoriciens s'accordent ensemble sur le fait que l'enseignement-apprentissage de l'œuvre théâtrale apparaît comme un jeu de rôle et simulation qui développe des aptitudes discursives tout en favorisant le réinvestissement des acquis dans des nouvelles situations d'apprentissage ou dans la vie sociale. Cependant, certains enquêtés ne mettent pas en œuvre les deux étapes de l'enseignement-apprentissage de l'œuvre théâtrale, c'est-à-dire la lecture du texte dramatique et la représentation scénique comme le veut les théoriciens et d'autres enquêtés. Ces enseignants préfèrent ou s'arrêtent seulement au niveau de lecture expliquée accompagnée de résumé du texte théâtral, c'est ce que E3 appelle la phase théorique de l'enseignement de l'œuvre théâtrale. Cela est donc présent chez E4, E2, E5 :

E4 : La mise en scène là, je ne sais (...), Quand on parle de la mise en scène déjà c'est les acteurs, qu'il y ait des acteurs, ce sont les acteurs qui vont mettre en scène pour passer le message et ça vient d'une situation donnée, mais en classe c'est à travers l'explication sinon la mise en scène n'a pas de place, peut être quand on va exploiter le texte, on va faire lire les enfants et les écouter sinon la mise en scène en tant que-t-elle là ça n'aide pas beaucoup

E2 : le théâtre je l'enseigne théoriquement et je ne fais pas pratiquement, pratiquement c'est le texte qu'on lit et on le met pas sur scène, sur podium comme on le fait dans les maisons de culture, donc c'est en salle donc il y a le texte, chacun a son texte et il le lit

E5 : Eh malheureusement ici au programme de français en terminale, l'enseignement du théâtre n'est pas beaucoup développé mais on se base seulement sur l'exploitation des œuvres théâtrales, comme au Tchad nous avons des difficultés à avoir les œuvres et parfois l'enseignant est obligé de prendre un extrait de l'œuvre ou de la pièce pour multiplier aux enfants soit que nous essayons d'analyser les œuvres d'une manière intégrale pour situer la synthèse partie par partie soit que vous preniez un tableau ou bien une scène là, vous développer et vous donnez l'idée essentielle de ça et vous partez à la fin ou bien vous pouvez aussi faire l'étude des personnages qui se trouvent également dans la pièce là, et vous allez finir avec tous ce qu'on appelle le résumé de l'œuvre.

De tout ce qui précède, nous pouvons interpréter que les enseignants disposent de connaissances sur le processus de l'enseignement de l'œuvre théâtrale. Ils sont également conscients de l'influence que peut avoir l'enseignement du théâtre sur le développement des plusieurs aptitudes comme discursives, de sens de responsabilité et aussi en réinvestissement des acquis dans des nouvelles situations. En revanche, ces derniers préfèrent s'arrêter au niveau de l'enseignement théorique du théâtre, c'est-à-dire lire et expliquer seulement le texte théâtral sans le mettre en scène. Certains estiment que la mise en scène n'est pas appropriée en salle de classe et d'autres par contre soutiennent plutôt que c'est par manque des structures adéquates à la réalisation de mise en scène en indexant la carence des outils didactiques et la qualité du programme scolaire. Ainsi, nous disons qu'il relève tout simplement de manque de formation

continu sur le terrain pour renforcer le cursus des enseignants et l'absence de suivi pédagogique qui laisse ainsi l'attitude aux enseignants d'exercer comme bon leur semble sans minimum de mesures. Par tel fonctionnement, les apprenants reçoivent des enseignements théoriques les laissant à la marge de l'action de construction de leurs compétences communicatives. Ce constat est également confirmé par notre observation des pratiques enseignantes et le questionnaire adressé aux apprenants. S'agissant de questionnaire, la question 10 qui demande : L'enseignant vous demande-t-il de jouer des scènes théâtrales en salle, la majorité d'élèves, soit 69% avec un effectif de 22 élèves disent non, ce qui permet de comprendre que l'enseignant ne demande pas aux élèves de jouer des scènes théâtrales en salle.

À la lumière de ce parcours, nous pouvons inférer que l'hypothèse générale selon laquelle la pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales pourrait favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire par plusieurs méthodes actives et participatives est validée par les données théoriques, empiriques et expérimentales.

Sur le plan théorique, les théoriciens estiment que l'enseignement-apprentissage doit mettre l'accent particulier sur la participation active des apprenants. Cela leur évitera d'acquérir de connaissances de seconde main (Dimi 2023). En les mettant en action et interaction avec leur entourage sur une situation d'apprentissage définie, ils développent leur potentialité communicative, réflexive, sociale et leur sens de responsabilité. Toutefois, ces théoriciens n'excluent pas le rôle de l'enseignant. Ils pensent également que l'enseignant n'est pas seulement relégué au rang du simple médiateur, il est avant tout le concepteur de situation d'apprentissage, Vygotsky (1934) parle en termes de créateur de Zone proximale de développement (ZPD), Sensevy (2007) l'appréhende comme le concepteur du jeu didactique, et Ubersfeld (1977) et Pavis (1980) le prennent pour metteur en scène. L'enseignant apparaît ainsi avant tout comme le concepteur de l'environnement didactique et le facilitateur qui oriente le processus de la production et de la réception de connaissances tout en activant le côté interactionnel de l'apprentissage chez les apprenants. Les apprenants quant à eux sont mis en situation d'apprentissage expérimentale. Ils construisent progressivement leur compétence et acquièrent ainsi de connaissances de première main (Dimi 2023).

Les enquêtés s'inscrivent dans la même logique lorsqu'ils soutiennent qu'impliquer les élèves dans les activités théâtrales et les faire travailler en groupe, développe chez eux l'expression orale et écrite, l'aptitude grammaticale et lexicale, le sens de responsabilité et les

relations sociales. Ils estiment en outre que tout enseignement du domaine du français a avant tout pour l'objectif le développement des compétences communicatives.

L'expérimentation basée sur l'aspect pragmatique vient davantage renforcer la confirmation de l'hypothèse principale lorsque les résultats issus de deux tests marquent un écart significatif. En effet, en élaborant un dispositif d'apprentissage intégrant des méthodes actives, celui-ci a naturellement amené les apprenants à participer activement à l'apprentissage tout en exprimant sans crainte leur préoccupation. Nous avons constaté pendant notre expérience que les élèves étaient motivés par les caractères des questions posées et les activités inscrites à l'ordre des apprentissages. Au niveau de post-test, notre évaluation s'est adossée au principe de congruence qui stipule qu'il doit avoir une corrélation entre la leçon dispensée et le sujet de l'évaluation proposé. Cette congruence a permis aux élèves de comprendre là où nous voulons les amener. C'est ce qui a conduit à l'amélioration significative au niveau des notes permettant ainsi la réfutation de l'hypothèse nulle (H_0) selon laquelle il n'y a pas un écart entre le pré-test basé sur la pratique de l'enseignant et le post-test soumis aux élèves après l'administration de notre modèle intégrant les méthodes actives, et en acceptant l'hypothèse alternative (H_a) qui stipule qu'il y a un écart. Cet écart est approuvé parce que la moyenne de variable (μ) est à -1,6271 donc inférieur à 0,001 qui est aussi inférieur à 0,005 ($\mu = -1,6271 < 0,005$). Or, pour que l'hypothèse nulle (H_0) soit acceptée, il faut que la P-Value, encore appelé le Sigma (Sig) soit supérieur à 0,005 ($\text{Sig} > 0,005$).

En générale, nous pouvons interpréter ces résultats en disant que les enseignants du français ont la connaissance théorique des méthodes actives et ses apports dans le développement des compétences en situation de communication chez les élèves. Pour eux, l'enseignement d'une œuvre théâtrale intégrant des approches actives et participatives développe les aptitudes orales et écrites chez les élèves par les interactions faites à travers la lecture de texte théâtral et l'imitation des personnages lors de la mise en scène. C'est ce qui est confirmé également à l'expérimentation puisque l'acceptation de l'hypothèse alternative montre en effet qu'il y a eu une amélioration chez les apprenants en matière de compétence discursive qui est aussi une composante de compétence communicative lorsque les notes de post-test sont venues surpasser les notes de pré-test. C'est qui traduit donc une influence significative des méthodes actives associées à l'enseignement de l'œuvre théâtrale sur le développement des compétences communicatives chez les élèves. Ils pensent en outre que tout enseignement portant sur un domaine du français qui implique les élèves vise à construire

progressivement la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) dans son entièreté chez les élèves, même si ces discours restent théoriques. Ces discours restent théoriques en ce sens que par manque de suivi et de formation continue sur le terrain, les enseignants éprouvent des difficultés dans les pratiques, ce qui pourrait aussi compromettre la réussite scolaire des apprenants. Cette contradiction entre les paroles tenues et les actes posés en classe par les enseignants trouve sa place dans l'observation et le questionnaire qui révèle que les enseignants mettent peu en application des méthodes actives dans leurs pratiques enseignantes.

5.4. Discussion des résultats

Avant de déterminer nos objectifs, il est important de comparer nos résultats obtenus avec les résultats des recherches menées antérieurement. En effet, des théoriciens et des chercheurs ont montré l'influence des méthodes actives associées à l'enseignement du théâtre sur les performances des apprenants en matière de communication. Dans le cadre de la présente étude, la problématique réside au niveau des qualités des méthodes mises en œuvre dans l'enseignement des œuvres théâtrales au programme afin de développer des compétences communicatives.

Parlant de l'influence de l'apprentissage par projet sur la motivation des apprenants à s'approprier les outils de la langue, les différents résultats du terrain s'accordent sur le fait que les objectifs et les activités collectives murement préparés permettent aux élèves de construire leurs connaissances en linguistique. Ce qui revient donc à dire que l'enseignement du théâtre qui est le domaine du français a pour objectif de construire progressivement la compétence en grammaire, vocabulaire et orthographe chez les élèves par la soumission de ces derniers aux exercices et les exposés-débat en groupe. Ces résultats empiriques auxquels nous sommes aboutis entrent en droite ligne avec les résultats de plusieurs chercheurs travaillant sur l'apprentissage par projet en estimant que l'approche par projet favorise la construction progressive des performances des apprenants. Selon Hamez (s.d. p,88) : « La pédagogie du projet devrait faciliter l'accès à des savoirs durables puisque les apprenants placés en situation d'acteurs et de chercheurs doivent construire eux-mêmes leurs savoirs, l'idée centrale étant que l'apprenant progresse en agissant. » Cette conception du projet pédagogique chez Hamez rejoint notre objectif de renforcer la qualité de l'élaboration de l'apprentissage par projet afin de permettre aux apprenants de construire progressivement leur compétence linguistique en les mettant dans un travail de projet concret pour qu'ils s'approprient les outils de la langue. Une

idée aussi soutenue par la TACD lorsqu'elle appréhende l'apprentissage comme un jeu que l'enseignant doit concevoir pour permettre l'action conjointe, c'est-à-dire l'enseignant et les apprenants doivent jouer concomitamment le jeu d'apprentissage afin de favoriser la construction des connaissances chez les apprenants par le biais des transactions.

Amal (2021) à travers son expérimentation de l'approche par projet dans le FLE est aussi arrivé aux résultats selon lesquels les étudiants ont progressé dans leurs expressions écrites en accord et vocabulaire adéquat. Mebkhout et Soudjrari (2021) sont parvenus également aux résultats selon lesquels l'apprentissage par projet développe des compétences en orthographe, lexicale et morphosyntaxe chez les apprenants. Pour eux, le projet pédagogique est l'ensemble d'activités comportant une série d'exercices qui renforce l'apprentissage des connaissances à l'aide de l'autre car l'objectif fondamental est l'apprentissage de la communication pour l'échange des idées à l'intérieur d'un groupe social. Dans la logique du groupe social, le socioconstructivisme conçoit l'apprentissage comme un fait social. Pour cette théorie, l'apprenant peut construire individuellement ses connaissances, mais il construit mieux ses connaissances lorsqu'il est intégré dans un travail collectif en interagissant avec son entourage, mettant ainsi l'accent particulier sur la dimension sociale de l'apprentissage. Au-delà des compétences, les enquêtés pensent que les objectifs de l'enseignement des œuvres littéraires en général et des œuvres théâtrales en particulier ne vise pas seulement à développer les compétences linguistiques, mais façonne également l'esprit critique des élèves. Ainsi, l'apprentissage par projet est indispensable dans l'enseignement du français dans la mesure où il peut aider les apprenants à construire plusieurs aptitudes disciplinaires et transdisciplinaire voire extra disciplinaires. Nous entendons par compétence transdisciplinaire le fait qu'en impliquant les élèves dans un projet pédagogique, ils développent également des aptitudes dans d'autres domaines que le leur. En demandant par exemple aux apprenants de réaliser un exposé sur l'hygiène et la santé, les élèves seront retrouvés en train de se frotter au domaine de la biologie et médecine parce qu'ils vont se servir des concepts comme bactérie, microbe, l'utilisation et dosage de produits, etc. Concernant la compétence extra disciplinaire, c'est le fait que les apprenants en voulant réaliser un projet développent l'esprit critique et le sens de responsabilité parce qu'ils sont en constance réflexion et d'engagement pour chercher le comment réaliser le projet.

De tout ceci, il faut rappeler que notre objectif fixé dans cette partie consiste à renforcer la qualité de l'élaboration du projet pédagogique qui pourra motiver les apprenants à

s'approprier les outils de la langue. Ainsi, les résultats empiriques, théoriques, ont permis d'atteindre cet objectif.

S'agissant de l'impact du travail en groupe sur le développement des connaissances et des habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves, les résultats du terrain montrent que l'apprentissage en groupe permet aux élèves de tisser des relations sociales entre eux, de s'entraider, de mener des recherches collectives, de prendre la parole en publique sans crainte, de se connaître mutuellement sur le plan sociolinguistiques, des aptitudes disciplinaires, du respect mutuel et ça façonne également leurs sens de responsabilité, de leaders afin d'être des bons citoyens. En effet, cette conception du travail en groupe est aussi présente chez certains chercheurs dans le domaine de la langue. C'est ce qui montre aussi l'étude de Laura (2023) selon laquelle, l'apprentissage en groupe permet à l'élève d'entrer en interaction avec les autres membres de son groupe en considérant cette approche comme un dispositif basé sur une .Elle estime aussi que cette méthode apprend à l'élève à prendre en compte l'avis des autres, de travailler les compétences de vivre ensemble, de prendre ses responsabilités, de l'engagement et de développer sa personnalité dans une communication rationnelle avec la société.

Pendant notre expérimentation, nous avons réalisé que les élèves sollicitaient travailler beaucoup plus en groupe qu'individuellement. Le constat révèle qu'en travaillant en groupe, les apprenants s'expriment librement en expliquant certaines parties incomprises à leurs camarades. C'est ce que Sensevy (2007) dans la théorie de l'action conjointe en didactique appelle les topos de l'autre, c'est-à-dire le fait que l'apprenant se retrouve à la place de l'enseignant en train d'expliquer une notion ou un concept à son camarade. Or, en interagissant directement avec l'enseignant, certains élèves manifestent une réticence parce qu'ils éprouvent un complexe linguistique. Nous entendons par complexe linguistique, d'une part lorsque l'apprenant a le reflexe selon lequel tout ce qu'il va dire sera touffu de fautes grammaticales, syntaxiques ou même sémantiques et pourra être par la suite réprimandé par l'enseignant ou moqué par ses camarades. D'autre part, par le fait que l'apprenant éprouve des difficultés à être à la hauteur de compréhension de l'enseignant vu sa rapidité et la flexibilité dans laquelle il s'exprime. Le travail en groupe apparaît ainsi comme une échappatoire qui permet aux élèves d'être à l'aise dans l'apprentissage, de coopérer, de s'entraider et de se comprendre mutuellement. C'est l'exemple d'un élève qui nous confie que la lecture faite par les camarades leur facilite la compréhension que la lecture faite par un enseignant. Boudia et Ben Chalal (2018) dans leur mémoire sont arrivées aux mêmes résultats selon lesquels les apprenants

aiment travailler en groupe, parce qu'il facilite l'apprentissage et permet aux apprenants de communiquer et de partager leurs différentes idées. Le travail collaboratif permet aux élèves de s'exprimer librement. Ses résultats montrent également que l'apprentissage en groupe améliore les relations entre les apprenants et favorise le partage et l'acquisition de connaissances. Il permet la participation active de chaque membre de groupe et avoir la confiance en soi.

De tout ce qui précède, il faut avoir à l'esprit que la motivation des élèves est une pierre angulaire pour la construction de leur compétence et leur réussite scolaire. Faire travailler les élèves en groupe, leur permet d'être motivés dans leur apprentissage. Étant donné qu'il existe tout de même des difficultés dans son élaboration, le travail en groupe doit contenir un objectif précis, respecter le temps, le partage des tâches. L'enseignant pourrait à cet effet donner des orientations et des aides aux apprenants afin de leur permettre de dépasser les obstacles et construire ensuite les compétences communicatives.

Concernant l'influence de la mise en scène sur les capacités discursives et le réinvestissement des savoirs, les résultats empiriques révèlent que l'enseignement d'une œuvre théâtrale respectant ses différentes étapes, développe des aptitudes orales et écrites et le réinvestissement des connaissances dans la vie sociale par l'imitation des personnages lors de lecture du texte théâtral et la représentation sur scène. Ces résultats rejoignent ceux de Cheikila (2020, p.42) selon lesquels le jeu des rôles basé sur la mise en scène influence sur les compétences orales, sociales et du sens de responsabilité. Pour lui, c'est : « une activité motivante à l'expression orale et qu'elle offre l'occasion aux apprenants de parler spontanément, grâce à son caractère ludique et amusant l'apprenant aurait le courage de prendre la parole, sortir de sa zone d'insécurité et dépasser ses difficultés liées à l'oral. » pour lui, l'apprenant pourra matérialiser à travers la mise en scènes, ses idées et ses sentiments et utiliser la langue d'une manière naturelle, spontanée et authentique.

En effet, l'emploi de la mise en scène dans l'enseignement de l'œuvre théâtrale permet de mettre les apprenants en contact direct avec la manipulation de la langue. Les élèves en mettant en scène un extrait d'une pièce de théâtre, convoquent plusieurs compétences en langue pour le réaliser. Cette volonté d'impliquer la mise en scène dans les pratiques enseignantes rejoint la vision de certains didacticiens qui souhaitent que les contenus didactiques soient scénarisés afin de mettre les apprenants en situation de pratiquant et non de récepteur.

À la lumière de tous ces résultats empiriques et théoriques, la pédagogie active associée à l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales favorise le développement des

compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire. De par les données issues des entretiens et des théoriciens, notre expérimentation revêt d'un apport supplémentaire lorsqu'elle emploie ingénieusement plusieurs méthodes actives imbriquées l'une dans l'autre pour atteindre un objectif fixé dans un contexte d'apprentissage donné. Notre cadre réunissant trois méthodes actives (l'approche par projet, coopératif/collaboratif et par jeu des rôles) a permis de constater une amélioration significative au niveau de notes. En effet, le choix de ces méthodes relève d'un attachement à l'ingénierie didactique qui consiste à chercher des pistes méthodologiques idoines pouvant permettre la construction efficace des compétences communicatives chez les apprenants.

5.5. Les limites de la recherche

Notre étude qui est une œuvre humaine ne peut s'échapper à la loi scientifique. Elle peut avoir des points forts et des points faibles voire même des points absents. Nous avons identifié quelques limites de notre étude qui s'établissent au niveau scientifique, didactique et pédagogique.

5.5.1. Du point de vue scientifique

Les limites sur le plan scientifique, les outils de collecte des données ne sont pas testés, c'est qui ne permet pas leur validité externe. En fin, les résultats de cette étude ne peuvent être extrapolés parce que l'étude a été menée sur les méthodes d'enseignement-apprentissage et leur influence sur la performance des élèves. Elle est faite dans une seule ville, un seul établissement et seulement sur cinq (05) salles de même niveau (Terminale littéraire TA).

5.5.2. Du point de vue didactique

Selon Nkeck Bidias (2023, cf. cours), l'étude en didactique d'une discipline se porte sur un seul objet spécifique pour l'étudier minutieusement par des théories adaptées afin d'en dégager l'obstacle didactique qui y réside. Or, notre recherche est faite sur l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales de manière globale associé à plusieurs méthodes actives. Elle embrasse également la compétence communicative dans son immensité étant donné que l'enseignement d'une langue ne développe pas seulement une seule compétence en communication. C'est qui traduit donc l'absence de la spécificité d'un objet d'étude.

5.5.3. Du point de vue pédagogique

Le monde devenu aujourd'hui un village planétaire à cause de la technologie, notre étude n'a pas associé la technologie de l'information et de communication (TIC) à ses objectifs

malgré que ce phénomène a pris une ampleur importante dans la sphère éducative en favorisant la communication virtuelle. Á travers la TIC, les apprenants peuvent directement se performer en écoutant ou interagissant avec les médias.

5.6. Les difficultés rencontrées

Nous avons rencontré plusieurs difficultés durant notre recherche. Il s'agit des contraintes théoriques, empiriques.

5.6.1. Les difficultés théoriques

La recherche est un monde qui a tous ses mystères. Étant un néophyte ne maîtrisant la méthodologie, nous avons eu la peine d'avancer dans notre rédaction. Ce problème est lié au choix de l'échantillonnage et l'analyse des données. Nous avons été également confronté aux carences de documents adéquats nous servant à avancer rapidement dans notre recherche. Au-delà du problème méthodologique et de carence documentaire, il s'est posé également le souci d'organisation d'idées. Il s'agit notamment d'élaboration d'un dispositif en respectant les trois méthodes actives choisies.

5.6.2. Les difficultés empiriques

En dehors des difficultés théoriques, nous avons également rencontré des difficultés empiriques d'ordre didactique, pédagogique et au niveau de l'analyse des données. Les difficultés d'ordre didactique sont liées aux contraintes d'implémentation de notre dispositif. Le système en place n'a pas mis en vigueur une méthode spécifique générale pour la progression de la leçon. Or, en nous s'adossant sur l'approche par compétence (APC) pour concevoir et dispenser notre contenu, nous avons été confrontés aux difficultés de réception et de gestion de temps. Les élèves qui n'étaient pas habitués à ce système (APC) étaient confus et ont eu de la peine à comprendre le cours au départ. Cette situation a énormément joué sur la gestion de notre temps qui est un élément important dans l'action didactique qui se trouve au troisième paramètre de l'action didactique.

Les difficultés d'ordre pédagogiques sont basées sur la gestion de classe. Il nous a été reproché d'avoir dépassé le plage horaire (2h) sans le savoir. Pendant notre carrefour pédagogique avec l'enseignant de ladite salle, celui-ci a relevé quelques défauts qu'il a constaté pendant notre pratique : avant tout il s'agit de la gestion du temps comme nous l'avons mentionné précédemment, ensuite, il a constaté que nous nous accrochons trop au tableau que de circuler dans les rangs pour vérifier et corriger les erreurs que commettent les élèves. Et en

fin, que nous avons confondu l'interprétation de l'image de la première couverture de l'œuvre, c'est ce que Nkeck Bidias (2023, cf. cours) appelle la transmission des savoirs erronés.

Les difficultés liées à l'analyse des données reposent essentiellement sur l'analyse de données quantitatives. Ne maîtrisant pas les outils statistiques, nous avons eu assez de peines à analyser les données issues de questionnaire par le logiciel Excel et les données issues de l'expérimentation par le logiciel SPSS. Cette partie nous a pris énormément du temps.

5.7. Suggestions

L'importance d'une recherche ne s'arrête pas seulement au niveau de l'analyse de la situation ou des résultats obtenus, mais également aux perspectives de réflexion, de prévention et de résolution de pareil problème identifié. De ce fait, notre étude ne saurait terminer sa course sans proposer des pistes de réflexion et de solution au gouvernement, garant de toutes les institutions et aux divers corps éducatifs.

5.7.1. Au gouvernement

Vu que c'est la loi d'orientation qui coordonne tous les processus d'enseignement-apprentissage à travers le Curricula, nous proposons au gouvernement de revisiter le programme éducatif Tchadien en rapport avec les nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage. Ce programme scolaire d'enseignement secondaire a été revisité en 2007 avant que l'approche par les compétence (APC) n'arrive au Tchad. En outre, nous proposons également à l'État Tchadien d'organiser des séminaires éducatifs visant à jeter les bases de réflexion sur la mise en œuvre des nouvelles méthodes actives et participatives propre au contexte Tchadien, d'investir massivement dans l'acquisition des outils didactiques et pédagogiques, dans la formation continue des enseignants, parce que les enseignants des lycées sont la plupart sortis de l'université. Sans connaissance pédagogique, ces enseignants dispensent sans méthodes appropriées des savoirs bruts aux apprenants.

5.7.2. Aux différentes institutions chargées de l'éducation

Au ministère de l'éducation, les délégations générales de l'éducation, les inspections générales de l'éducation, les établissements d'enseignement, nous leur proposons de faire souvent les suivis et évaluations des enseignants sur le terrain, d'organiser des ateliers didactiques et pédagogiques de remise à niveau sur la conception et la transmission des leçons à travers des méthodes actives. Ces institutions doivent également mener des recherches sur les difficultés que rencontrent les apprenants et les enseignants en matière d'enseignement-

apprentissage afin de trouver des issues favorables au renforcement des compétences communicatives chez les élèves Tchadiens.

5.7.3. Aux enseignants

Nous leur proposons de faire toujours des recherches sur des nouvelles approches pédagogiques et de les intégrer dans leur pratique enseignante. Comme disait Cotton Dana (s.d) : celui qui a la prétention d'enseigner ne doit jamais cesser d'apprendre, il est important qu'ils doivent être en perpétuelle apprentissage pour renforcer leur capacité de pratiquant. Ils doivent également s'organiser en discipline pour mener les débats sur les méthodes qu'ils utilisent pour l'enseignement du français en général et l'exploitation des œuvres littéraires en particulier pour trouver le juste milieu afin de permettre aux apprenants de construire activement leurs connaissances.

5.7.4. Aux apprenants

Les apprenants doivent comprendre que la compétence communicative instaurée en première place dans le programme général d'enseignement secondaire du français n'est pas fortuite. Elle relève d'une vision murement réfléchie par le concepteur du programme de français. La compétence communicative constitue un moyen que les apprenants doivent s'en servir pour recevoir et produire de connaissances, entrer en contact avec les personnes d'autres cultures et stimuler leur esprit critique sur la vision du monde. L'œuvre théâtrale est bien connue par sa qualité dialogique, à cet effet, nous suggérons aux apprenants d'organiser en groupe des semaines culturelles portant sur la lecture des œuvres littéraires, la représentation scénique, le compte rendu des œuvres lues et représentées, et le cercle de débat littéraire pour façonner d'avantage leurs aptitudes communicatives. En faisant ainsi, ils s'impliquent directement dans un projet collectivement pédagogique qui leur permet de construire progressivement leur compétence communicative car comme disait Alain cité par Banga Amvéné (2023, pp.16-17) : « 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... », les élèves doivent également s'inscrire dans cette logique en menant des activités de communication pour faire entrer cette compétence.

5.7.5. Proposition d'un modèle de dispositif intégrant des méthodes actives

Nous suggérons aux corps éducatifs ce modèle dispositif d'enseignement-apprentissage basé sur l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales associées aux techniques et

méthodes actives. En effet, ce modèle constitué de l'analyse de situation, de planification des activités chronologiquement, de didacticiel et des méthodes d'apprentissage a été présenté ci-haut dans la partie méthodologie. Dans cette section, nous cherchons tout simplement à l'organiser en schéma pour faciliter sa compréhension. Ensuite, nous allons également l'illustrer avec une leçon que nous avons préparée pendant notre expérimentation. Les enseignants peuvent donc s'inspirer de ce modèle pour concevoir leur contenu d'enseignement-apprentissage.

Figure 3 : Schéma du modèle dispositif

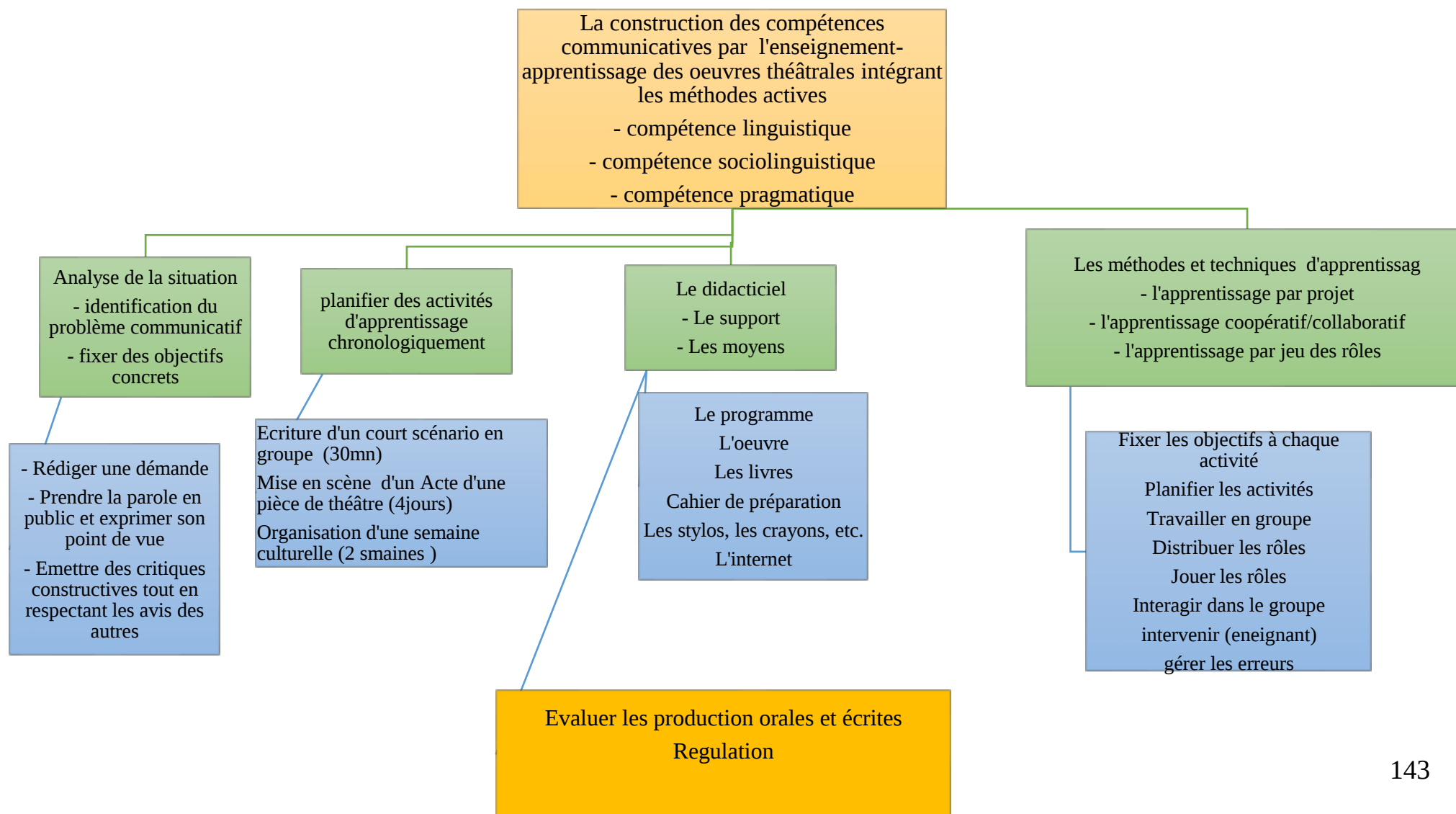


Tableau 30 : fiche de leçon

Etablissement : Lycée moderne de Kélo

Date :

Classe : Terminale littéraire

Effectif : 80

Séquence didactique/Thème : Conscience nationale, travail, liberté et dignité

Nature de la leçon : Etude de textes et thèmes (œuvre théâtrale)

Titre de la leçon : résumé de l'œuvre (troisième tableau)

Finalités : Donner à l'élève les moyens d'enrichir son expression et d'améliorer ses capacités de communication

Objectif de la leçon : Développer chez les élèves la capacité de s'exprimer correctement en français, oralement et par écrit dans le registre courant, dans toutes les situations de la vie scolaire et de la vie courante.

Durée : 2h

Matériels didactiques : cahier, craie, tableau, chiffon, œuvre, fiche de préparation

Savoir à acquérir : à la fin de la leçon, les apprenants seront capables de se servir de *L'étudiant de Soweto* pour décrire les conditions de leur quartier

Corpus : Troisième tableau de *L'étudiant de Soweto* de Mandoé Naindouba

Etapas	Durée	Contenu	Corpus	Activités d'apprentissage
				Connaissance discursive et sémantique
Découverte de situation problème	10MN	2- les réponses des élèves	Corpus	1- A quoi renvoi le SA ?
Traitement de situation problème	20mn	Manipulation de corpus et lecture devant les camarades	Corpus	Connaissance discursive associée aux actes du langage En sous-groupe : 2 Lire les scènes du tableau 3 devant les camarades 3 Identifier les connecteurs logiques, les mots de transition et les champs lexicaux dans le texte,

				4 Identifier les différentes caractéristiques de texte théâtral 5 Interpréter et donner un titre au tableau
Confrontation	30mn	2. l'exécution de la lecture par le groupe d'élèves 3. et, parce que, quand, naturellement, mais, comme, etc. 4. répliques, monologue, tirade, l'aparté, didascalies 5. la réponse des apprenants	Corpus	Mise en commun de bonnes réponses
Formulation de la règle	45mn	Brèves interprétations par les apprenants, Le résumé du tableau 3 (voir l'annexe)	Corpus	2- Quelle l'interprétation que tu donnes à l'œuvre ?
Consolidation	15mn	- Le problème soulevé est la ségrégation raciale qu'a subi le peuple sud-africain par les blancs - Les trois synonymes sont : ségrégation raciale, racisme et discrimination		- Quel est le problème soulevé dans ce tableau - Donne quelques indices qui illustrent ce problème
Exercices d'application		A faire à la maison		Ex1 : lire le tableau IV : Identifier les personnages de ce tableau et donner leurs caractéristiques Ex2 : as-tu rencontré une fois dans ta vie des pareilles caractéristiques ? Commente brièvement. Ex3 : Repérer tous les mots difficiles dans ce tableau puis donner leur signification Ex4 : Quels sont les sous-thèmes développer dans ce tableau ? Énumérer les tout en expliquant brièvement le lien qu'ils entretiennent avec la « conscience nationale » ?

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail de recherche, nous rappelons que le thème qui a conduit notre réflexion tout au long de l'étude est : **pédagogie active dans l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales au programme et développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire : cas du lycée moderne de Kélo/Tchad**. Cette étude est née d'un constat selon lequel les élèves Tchadiens éprouvent des difficultés à communiquer aisément en français. Ce constat nous soulève un problème des difficultés à communiquer aisément chez les élèves tchadiens. Ce qui revient à dire que la problématique de cette recherche tourne autour de l'incompatibilité des méthodes mises en œuvre par les enseignants dans le cadre d'enseignement des œuvres théâtrales et leur influence sur les aptitudes communicatives chez les élèves.

La question principale conduisant cette recherche est la suivante : Comment la pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales favorise-t-elle le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire ? À côté de cette question principale, graphitent trois questions secondaires qui s'énoncent comme suit : (Q1) en quoi l'apprentissage par projet peut-il motiver les apprenants à s'appropriier les outils de la langue ? (Q2) : en quoi le travail en groupe développe-t-il les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves ? (Q3) : comment la mise scène développe-t-elle chez les apprenants des capacités discursives et fonctionnelles ?

Les réponses provisoires qui ont été formulées à ces questions étaient les suivantes : comme hypothèse principale : la pédagogie active par l'usage des œuvres théâtrales pourrait favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire parce qu'impliquant directement l'apprenant dans le processus d'apprentissage. (H1) : L'apprentissage par projet pourrait motiver les apprenants à s'appropriier les outils de la langue lorsque l'objectif est fixé sur un fait concret et socialement réalisable. (H2) : le travail en groupe pourrait développer les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves par le respect mutuel des principes sociaux et la connaissance de valeur de l'autre. (H3) : la mise scène pourrait développer chez les apprenants des capacités discursives et fonctionnelles par l'implication directe de ces derniers dans l'action

La présente étude se fixe comme objectif de proposer un modèle didactique intégrant des méthodes actives associées à l'enseignement/apprentissage des œuvres théâtrales afin de

favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves. De cet objectif général, se sont déclinés trois objectifs spécifiques : (O1) : Cet objectif consiste à renforcer la qualité de l'élaboration du projet pédagogique qui pourra motiver les apprenants à s'approprier les outils de la langue. (O2) : Cet objectif vise à créer des activités qui font appel à l'apprentissage en groupe pour pouvoir développer les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves. (O3) : C'est de montrer l'importance de la mise en scène sur les performances discursives et fonctionnelles des élèves dans la langue.

Dans le but de soutenir nos hypothèses, nous avons passé par le déblayage conceptuel, l'état de l'art et les théories explicatives. Le déblayage conceptuel nous a permis de cerner les sens des concepts employés dans l'étude. L'état de l'art, encore appelé la revue de littérature nous a permis d'avoir une compréhension étendue de thème de recherche afin d'envisager l'orientation de l'étude relative à notre objectif. Trois théories explicatives ont sous-tendu cette recherche. Il s'agissait du socioconstructivisme de Vygotsky (1934), la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy et Mercier (2007) et de la théorie sémiotique de théâtre de Ubersfeld (1977) et Pavis (1980).

Le Socioconstructivisme conçoit le développement des aptitudes comme le résultat d'un apprentissage collectif guidé par un enseignant. Il est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre la construction des connaissances chez l'apprenant : une dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend, l'apprenant ; une dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence, les autres apprenants et l'enseignant et une dimension interactive qui fait référence à la communication intersubjective dans un milieu didactique basée sur les situations et l'objet d'apprentissage

La théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy et Mercier (2007) quant à elle repose sur l'idée selon laquelle le processus d'acquisition de savoirs est semblable à un jeu (jeu didactique) que doivent jouer l'enseignant et l'apprenant simultanément selon une attente mutuelle fondée sur un objectif précis (compétence visée). Au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur et les élèves (la relation didactique), l'action didactique renvoie à ce que chacun des acteurs trouve une place pour agir en autonomie mais en coopérant avec l'autre. Ainsi, la notion d'agir en coopérant relève de la communication intersubjective basant sur le travail de groupe.

La théorie sémiotique du théâtre stipule que le théâtre est un genre polyphonique regroupant un ensemble de codes et de signifiants, et est structuré en deux parties : le texte dramatique ou théâtral et la représentation scénique ou la mise en scène. Il est donc question d'étudier l'œuvre théâtrale selon ses diverses formes afin de favoriser une compréhension complète de l'œuvre par les apprenants.

L'étude a subi une opération méthodologique mixte (qualitative et quantitative) au chapitre trois pour la vérification de ses hypothèses. L'approche qualitative s'est penchée sur l'entretien semi-directif avec cinq (05) enseignants et l'observation directe des pratiques enseignantes et l'apprentissage chez les élèves. L'approche quantitative quant à elle s'est basée également sur un questionnaire adressé à un échantillon composé de trente-deux (32) élèves et une expérimentation faite dans une salle de classe de terminale littéraire.

Après l'opération méthodologique, le chapitre quatre nous a servi des cadres de présentation et d'analyse des résultats selon les diverses techniques de collecte des données à savoir l'entretien, l'observation, le questionnaire et l'expérimentation. Ces différentes analyses nous ont permis de parvenir aux résultats selon lesquels l'enseignement d'une œuvre théâtrale intégrant des méthodes actives et participatives développe des compétences communicatives chez les élèves. L'apprentissage par projet développe les compétences lexicales, grammaticales et orthographiques. L'apprentissage coopératif/collaboratif favorise l'entraide, le sens de responsabilité et les relations sociales. La mise en scène développe les aptitudes orales, la prise de parole en publique et le transfert des acquis.

Grace à notre travail expérimental nous avons pu synthétiser à la fin que la pédagogie active associée à l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales est une activité motivante pour le développement des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatique, et qu'elle offre l'occasion aux apprenants de parler spontanément. Grâce au travail collectif, l'apprenant aurait le courage à prendre la parole, sortir de sa zone d'insécurité et dépasser ses difficultés liées à la communication. Ce qui montre que notre expérimentation a eu un effet sur la performance des apprenants lorsque l'hypothèse zéro (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée. Cela est prouvé lorsque notre Sigma qui représente la plus-value est inférieur à 0,001 qui est aussi inférieur à 0,005 ($\text{Sig}=0,000$). Ce qui revient donc à dire que cette méthode a montré un progrès significatif.

Notre étude a mis terme à sa course au cinquième chapitre qui est le dernier portant sur l'interprétation, discussion et propositions didactiques. La présente recherche jette la base d'une

réflexion méthodologique d'enseignement-apprentissage en FLE et leurs retombées communicationnelles dans le contexte Tchadien. Elle offre aux enseignants un modèle de dispositif pouvant davantage susciter leurs intérêts aux méthodes actives et innovantes. Or, la compétence communicative ne se réduit pas seulement au besoin de communiquer en français. À cet effet, quelle est encore l'importance de compétence communicative en situation d'enseignement-apprentissage du français dans le contexte Tchadien ? Cette piste de réflexion nous amène à formuler provisoirement un projet à long terme qui est le suivant : **De l'enseignement-apprentissage du français aux connaissances morphologiques des langues nationales : enjeu méthodologique et didactique. Cas du septième (7^e) arrondissement de N'Djamena/Tchad**

Références bibliographiques

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF.
- Banga Amvéné, J.-D. (2021). Transpiration didactique en LMD : la pédagogie universitaire africaine acculturée à l'exercice. *Annals of the University of Craiova, Psychology Pedagogy*, 2(43), 23–31. <https://doi.org/10.52846/AUCPP, 43.02>
- Banga Amvéné, J. D. (2023). *DID 513 : Introduction à l'ingénierie didactique*. Université de Yaoundé 1. Recueil inédit.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère Nouvelle*, 40(1), 115–136. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115>
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: Théorie et pratiques*. CLE. <https://www.christianpuren.com/app/download/13593040027/BERARD>
- Bilo'o, H. (2022). *De la compétence linguistique à la compétence de communication : enseigner/apprendre autrement la réception des textes au secondaire camerounais* [thèse de doctorat Université de Yaoundé 1]. DICAMES <https://hdl.handle.net/20.500.12177/10426>
- Borova, T., & Lamaachi, M. (2018). *Méthodes efficaces d'activation de l'interaction pédagogique dans le processus d'enseignement de la langue française pour les étudiants des établissements d'enseignement supérieur*. <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/20510>
- Bouarour, S. (2022). Notions Cles Pour Exploiter La Theorie De L'action Conjointe En Didactique. *El-Wahat Journal for Research and Studies*, 15(2), 1551-1565 <https://elwahat.univ-ghardaia.edu.dz/article/view/1373>
- Bouhenna, A., & Mazar, Y. (2017). *La pratique théâtrale dans l'enseignement de l'oral en FLE: Cas des apprenants de la première année moyen*. Ahmed Draia University-Adrar.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25–41. <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- Bronckart, J.-P. (2009). Le langage au coeur du fonctionnement humain. Un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure. *Estudos Linguisticos*, 3, 31–62.

- <https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/3b-jean-paul-bronckart.pdf>
- Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. *La Théorie Des Situations Didactiques*, 115–160.
- CECRL, C. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Didier. <http://insuf-fle.hautetfort.com/media/02/00/1526486599.pdf>
- Chekila, B. (2020). *Le jeu de rôles comme élément déclencheur de l'expression orale en classe de FLE, Cas des apprenants de la 2ème année moyenne du CEM AHMED ZAID* [Mémoire de Master. Université Mohamed Khider]. <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/16188>
- Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage,. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/5615>
- Chirițescu, I. M. (2022). EXPLOITATION DIDACTIQUE D'UNE PIÈCE DE THÉÂTRE EN CLASSE DE FLE–APPRENDRE LE FRANÇAIS PAR LE THÉÂTRE. *Journal of Social Sciences*, 1, 34–40. <https://doi.org/org/10.52326/jss.utm>
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (CLE intern).
- De Clercq, M., Wouters, P., & Raucent, B. (2020). *Oser la pédagogie active Quatre clefs pour accompagner les étudiant·es dans leur activation pédagogique*. 13. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:239074>
- Đe Truong Quang. (2014). 6. Les méthodes d'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère, hier et aujourd'hui. *Synergies Pays Riverains Du Mékong*, 6, 161–163. https://www.gerflint.fr/Base/Mekong6/DE_Methodes.pdf
- Dimi, C.-R. (2024). *DID511: Epistémologie: rapport aux savoirs.*_ Université de Yaoundé 1. Recueil inédit
- Dort, B. (1988). *La représentation émancipée: essai*. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282272256754176>
- Doumpa, M.-A. (2019). Enseignement de la grammaire française aux enfants Ngambai du Tchad. *Annales de l'Université de Moundou, Série A - Faculté Des Lettres, Arts et Sciences Humaines*, 5(1). <https://aflash-revue-mdou.org/wp-content/uploads/2019/12/4->

- Dubois, J., & Tremblay, O. (2015). L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec: état des lieux et pistes didactiques. *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues*, 52, 129–152. <https://doi.org/org/10.4000/lidil.3863>
- Duval, N. (2016). Mise en perspective historique des pédagogies de l'individualisation et de la différenciation des apprentissages: les précurseurs en éducation nouvelle et méthodes actives (du XIXe siècle aux années 1930). *Administration & Éducation*, 150(2), 31–36. <https://doi.org/org/10.3917/admed.150.0031>
- Eye Odi, C. M. (2023). *Dispositif didactique virtuels pour l'enseignement/apprentissage des faits historiques dans les classes de troisième et de terminale au Cameroun : les témoins et l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration Française*. [Mémoire de master, Université de Yaoundé 1]. DICAMES. <https://hdl.handle.net/20.500.12177/11554>
- Féral, J. (2001). Que peut (ou veut) la théorie du théâtre? La théorie comme traduction. *L'Annuaire Théâtral*, 29, 28–50. <https://doi.org/org/10.7202/041454ar>
- Fichtner, S. (2017). *Enseigner autrement en Afrique. La formation à la pédagogie active et participative en République Démocratique du Congo*. <https://shs.hal.science/halshs-0902536426v1>
- Francoeur, L. (1981). Théâtre, culture et sémiotique. *Études Littéraires*, 14(1), 163–191. <https://doi.org/org/10.7202/500542ar>
- Gauthier, B. (1986). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. *Revue Canadienne de Counseling*, 4(20). <https://cjc-rcc.ualgary.ca/article/view/59738>
- Gilliot, J.-M. (2017). Pédagogie active: quelques formes emblématiques et alternatives. *Colloque Défi&Co Du CESI: «Penser La Formation Aujourd'hui: Un Nouveau Paradigme»*. <https://hal.science/hal-01770009v1>
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.
- Gravel, L. (2019). *Expérimenter la pédagogie active pour favoriser la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants*. Rapport d'innovation présenté à la Faculté d'éducation en vue

- de l'obtention du grade de maitre en éducation secteur Performa. Université de Sherbrooke.
- Hougardy, A., Hubert, S., & Petit, C. (2001). Pédagogie du projet. *Apprentissage et Utilisation d'Internet*. https://crifa.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PF
- Hymes, D. (1973). Speech and language: On the origins and foundations of inequality among speakers. *Daedalus*, 102(3), 59–85. <https://www.jstor.org/stable/20024146>
- Jaillet, A., & Mabilon-Bonfils, B. (2021). *Je réussis mon mémoire de Master MEEF: 1er degré- Professeur des écoles: Mention 1er degré: professeur des écoles*. Vuibert.
- Kempa Biakouop, P. (2022). *Enseignement-apprentissage du raisonnement procédural et développement des compétences en résolution de problèmes des élèves de la classe de sixième : cas du raisonnement étape par étape en informatique* [Mémoire de Master. Université de Yaoundé 1]. DICAMES . <https://hdl.handle.net/20.500.12177/11695>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales : approches interactionnelles et structures des conversations*. Tome 1. Armand Colin.
- Koske, L. (2021). La compétence communicative en français de specialite/communicative competence in french for special purposes. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(4). <https://oapub.org/edu/index.php/ejfl/article/view/3739>.
- Labbé, R. (2008). La pédagogie active à l'oeuvre dans le jeu de rôle. *Actes Du 28e Colloque de l'AQPC: " Former Des Étudiants, Un Engagement Collectif"*, 2008.
- Lardé, M. (2020). *Une école pour demain*. Evidence Editions.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes actives pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Deboeck. <https://doi.org/org/10.3917/dbu.lebru.2007.02>
- Maoundoé Naindoubu. (1978). *L'étudiant de Soweto*. Hatier.
- Marcotte, S. (1993). Tardif, J.(1992). Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Éditions Logiques. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 19(2), 421–422. <https://doi.org/10.7202/031636ar>
- Mebkhout, F., & Soudjrari, S. (2021). *La pédagogie par projet en classe du FLE: entre théorie et pratique*. Cas des apprenants de première année secondaire [Mémoire de master. Université de IBNKHALDOUNTIARET].

<http://dspace.univtiaret.dz/bitstream/123456789/1557/1/TH.M.FR.2021.13.pdf>

Meirieu, P. (2013). *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*.

Mimche, H. (2013). *Approches qualitatives des faits de population (collecte et analyse des données qualitatives)*. cours.

Mongenot, C., & De Peretti, I. (2013). Pour l'enseignement du théâtre. *Le Français Aujourd'hui*, 180(1), 3–8.

N'da, P. (2024). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines: réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. BoD-Books on Demand.

Ndjoubi, Edwige, N. (2021). *Méthodes actives et développement des compétences en production d'écrits chez les élèves du niveau CMII à l'école publique d'application groupe IV Mekalat-yevo d'Ebolowa* [mémoire de master]. Université de Yaoundé1

Nneck Bidias, R.-S. (2013). Éveil scientifique et technologique à l'école maternelle : de l'expression orale à la construction des savoirs. *Revue Petit Enfance*, 83–99.

Nour, N. M. (2014). Les élèves tchadiens et la langue de Molière. *La Plume de l'espoir*. <https://tamtamactu.mondoblog.org/2014/11/23/les-eleves-tchadiens-langue-moliere/>

Pavis, P. (1980). *Le dictionnaire du Théâtre*. Sociales.

Pavlov, I. P. (1927). *Les réflexes conditionnels: étude objective de l'activité nerveuse supérieure des animaux*. F. Alcan. http://rcin.org.pl/content/12049/PDF/WA488_Pavlov-Les-Reflexes-Conditionnels.pdf

Pedinielli, J.-L. (2011). *L'observation clinique et l'étude de cas*. Armand Colin.

Perrenoud, P. (2015). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie Collégiale*, 10(3), 5–16. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21054/perrenoud_10_3.pdf?sequence=1

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 35(4), 252–283.

Pollet, D. (2015). Elève: acteur actif de son apprentissage: le triple a gagnant. *Analyse FAPEO*, 15(15), 1–15.

- Puaud, M. (2018). *Pédagogies actives: mode d'emploi*. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2018-16-0016-002>
- Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>.
- Rasson-Roland, A. (2000). L'implication de l'étudiant dans son apprentissage: les cours à pédagogie active. *Annales de Droit de Louvain*, 60(1), 63–71.
- Romainville, M. (2007). Ignorant du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? Quelques leçons de la longue des méthodes actives. In *Presses universitaires de Louvain*. Colloque Louvain.
- Ryngaert, J. P., & Bergez, D. (2008). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Armand Colin. <https://books.google.cm/books?id=WldsIAAACAAJ>
- Same Toy, F. (2013). *La mise en œuvre des normes internationales de protection des défenseurs des droits de l'homme au Cameroun* [mémoire de Master. Université Catholique de l'Afrique Centrale de Yaoundé]. <https://www.memoireonline.com/06/15/9161/m>
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31284>
- SCHNEUWLY, B. (2013). La notion de développement revisité dans la perspective d'enseignement (scolaire) et de formation (des adultes). *Vygotski et l'école : Apports et Limites d'un Modèle Théorique Pour Penser l'éducation et La Formation*. J-P. Bernié & M. Brossard (Ed.). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 309–325. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34588>
- Schubauer-Leoni, M. L. (1986). *Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève
- Senécal, I., & Desjardins, J. (2018). La pédagogie active. Retrieved May, 6, 2020. <https://ecoleharmonie.ch/wp-content/uploads/2022/02/Article-pedago-active.pdf>
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 28(2), 205–225. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4146

- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située? *Recherche et Formation*, 57, 39–50. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.822>
- Tamel, T. B. (2021). Les Représentations De L'enseignant Et Sa Pratique De La Négociation Didactique. *International Journal on Integrated Education*, 4(4), 82–93
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. LLC. <https://books.google.cm/books?id=5ek4cYPdndYC&ots=j2wRdWjeba&lr&hl=fr&pg=RA1-PA141#v=onepage&q&f=false>
- Tchagna, H. (2019). *Implémentation de l'APC en classe de 3e : point de vue des enseignants* [mémoire de master]. Université de Yaoundé 1
- Thomasseau, J.-M. (2001). Les manuscrits de la mise en scène. *L'Annuaire Théâtral*, 29, 101–122. <https://doi.org/10.7202/041458ar>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. MultiMondes. <http://www.multim.com>
- Toua, L. (2010). *Développement de la production orale dans des classes de grande taille: cas du cours d'anglais en contexte francophone au Cameroun*. <https://policycommons.net/artifacts/15496066/developpement-de-la-production-orale-dans-des-classes-de-grande-taille/16389422/>
- Toua, L. (2024). ingénierie didactique et pratiques enseignantes: Quel impact sur le processus d'apprentissage? *Revue de La Faculté de Sciences de l'éducation*, 5(5).
- Ubersfeld, A. (1977). *Lire le Théâtre*. Sociales.
- Uwizeye, M.-L. (2011). *Les exercices de grammaire et le développement de la compétence communicative: une typologie* [Masteroppgave i Fransk, språkprogrammet]. UNIVERSITETET I OSLO
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Erpi. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34606>
- Vygotski, L. (1997). Pensée et langage (1934). *Paris: La Dispute*, 446–447.
- Wei, C. (2009). Un regard nouveau sur le théâtre en tant que support pédagogique du FLE. *Synergies Chine*, 4, 37–44. <https://www.gerflint.fr/Base/Chine4/wei.pdf>
- Winnicki, C. (2018). Méthodes actives en France et en Allemagne: Regards croisés en faveur d'une réussite collective. *Colloque En Sciences de l'éducation, Humaines et Sociales*.

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche et demande de collecte de données

BOUGUIDANG
DAVID
Tel: 85 14 00 58

Kélo, 04 novembre 2024

avis favorable
voir le fournisseur de LEG I,
LEG II et LEG III

Monsieur l'inspecteur
général du département
la Tandjilé Ouest.

Monsieur l'inspecteur
d'entier
Kélo.

Objet: demande
d'entrée
dans les
établissements
secondaires
Kélo.

Monsieur l'inspecteur,
j'ai l'honneur de venir très respectueusement
auprès de *vous* haute personnalité solliciter
une demande d'autorisation d'entrer dans les
établissements secondaires de Kélo.

En effet, je suis étudiant en master 2 au
département de didactique des disciplines à la
faculté de sciences de l'éducation à l'université
de Yaoundé I et j'ai opté comme terrain de recherche
les lycées de Kélo.

Veuillez agréer monsieur l'inspecteur, mes salu-
tions distinguées.

L'intéressé
[Signature]

REPUBLICQUE DU CAMEROUN
Ministère de l'Éducation
PROVISEUR
de l'Enseignement Secondaire
de la Région Centre

REPUBLICQUE DU CAMEROUN
Ministère de l'Éducation
PROVISEUR
de l'Enseignement Secondaire
de la Région Centre

BOUGUIDANG

Annexe 2 : outils de collecte des données

Université de Yaoundé I
.....
Faculté des Sciences de l'Éducation
.....
Département de Didactique des
Disciplines



The University of Yaoundé I
.....
Faculty of Education
.....
Department of Didactics

Guide d'entretien adressé aux enseignants

Bonjour/ Bonsoir/ Madame/ Monsieur.....

Je suis BOUGUIGANG David, étudiant en Master II au département de Didactique des disciplines à la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire, nous travaillons sur le thème : « **pédagogie active dans l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales au programme et développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire : cas du lycée moderne de Kélo/Tchad** ». Cette étude porte sur l'utilisation de la pédagogie active dans l'enseignement-apprentissage et vise à favoriser le développement des compétences communicatives chez les élèves. Ainsi, nous souhaitons recueillir vos opinions et vos expériences sur les pratiques enseignantes en classe de terminale. Nous vous assurons que toutes les informations recueillies seront utilisées à l'analyse sous l'anonymat ; celles sur votre identité seront gardées confidentielle

I- IDENTIFICATION DE L'INTERVIEWE

Age :

Sexe:.....

Profession :

.

Grade :

.

Nature du diplôme

Niveau

d'étude :

Nombre d'années d'expérience :

II- CONNAISSANCES GENERALES SUR LA PEDAGOGIE ACTIVE

- 1- Que savez-vous de la pédagogie active ?
- 2- Quelle différence faites-vous entre la pédagogie active et les autres méthodes d'enseignement ?
- 3- Faites-vous souvent recours à la pédagogie active dans vos pratiques enseignantes ? Si oui comment procédez-vous ; sinon pourquoi ?
- 4- Quelles sont les différentes méthodes actives que vous utilisez souvent en classe ?
- 5- Pensez-vous que la pédagogie active est importante pour l'enseignement des œuvres théâtrales ? Si oui pourquoi ? Si non, pourquoi ?

III- LA MISE EN ŒUVRE DES METHODES ACTIVES ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES COMMUNICATIVES

- 6- Le programme du français a pour finalités le développement des compétences communicatives chez les apprenants, comment procédez-vous pendant vos pratiques enseignantes pour développer cette compétence ?
- 7- Selon vous, est-ce que les objectifs liés à une leçon de théâtre peuvent permettre à l'élève d'acquérir des connaissances en grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison, etc. ? Si oui comment ?
- 8- Faire travailler les élèves en groupe développe-t-il chez eux les connaissances et le respect des valeurs sociales ? Si oui comment ?
- 9- Quelles sont les activités auxquelles vous faites recours pour amener les apprenants à mobiliser les ressources que vous leur donnez en classe dans un contexte d'apprentissage ?

IV- PEDAGOGIE ACTIVE APPLIQUEE DANS L'ENSEIGNEMENT DU THEATRE ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES COMMUNICATIVES

- 10- Comment procédez-vous pour enseigner une pièce de théâtre ?
- 11- Est-ce que l'enseignement du théâtre favorise le développement des compétences orale et écrite chez les apprenants ? Et si oui, comment ?
- 12- Pensez-vous que la mise en scène développe certaines aptitudes chez les élèves ? Si oui par comment.
- 13- La distribution des rôles aux apprenants développe-t-elle en eux la confiance en soi ? Si oui comment ?

- 14- Pensez-vous que les apprenants peuvent réinvestir les connaissances apprises lors de l'enseignement-apprentissage du théâtre en dehors de salle de classe ? Si oui comment ?
- 15- Ya-t-il selon vous une autre méthode en dehors de pédagogie active qui permet de développer des compétences communicatives chez les élèves ? Si oui la quelle et pourquoi ?

Nous vous remercions pour le temps accordé et d'avoir participé à notre étude !



Questionnaire adressé aux élèves

Bonjour/ Bonsoir/ Madame/ Monsieur.....

Je suis BOUGUIGANG David, étudiant en Master II au département de Didactique des disciplines dans la faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de notre mémoire, nous avons choisi de travailler sur : « **la pédagogie active dans l'enseignement-apprentissage des œuvres théâtrales au programme et développement des compétences communicatives chez les élèves de terminale littéraire : cas du lycée moderne de Kélo/Tchad** ». Ainsi, nous venons solliciter un partage sur votre expérience tant qu'apprenant du terrain. À ce titre, en vue d'établir des statistiques fiables, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-après en cochant tout simplement les carreaux. Nous vous garantissons la confidentialité de vos réponses et nous vous remercions d'avance pour votre disponibilité.

Cible : Les élèves de la classe de terminale littéraire

I- CARACTERISTISTIQUE SOCIOPROFESSIONNELLE DES ELEVES

- 1- Nom de l'établissement :
- 2- Tranche d'âge : 17-20 ☐ 20- à + ☐
- 3- Sexe : masculin ☐ féminin ☐

Questionnaire

- 1- Assistez-vous souvent au cours sur le théâtre ? oui ☐ ... non ☐
- 2- Par quoi l'enseignant débute sa leçon sur le théâtre ? (Cochez c'est que vous trouvez juste)
 - Par la lecture de l'œuvre ☐
 - Par l'explication du choix de l'œuvre en rapport avec les thèmes fixés au programme ☐
 - En posant la question d'ordre générale sur l'œuvre ☐
 - En Fixant l'objectif de la leçon ☐
- 3- L'enseignant organise-t-il une séance de discussion (débat en salle de classe) sur l'œuvre théâtrale choisie ? Oui ☐ ... Non ☐ ...

- 4- L'enseignant vous met en petit groupe en vous donnant des activités à faire ? pas du tout ☐ ...quelques fois ☐ ...toujours ☐
- 5- L'enseignant désigne-t-il des chefs de groupe pour les exposés ? pas du tout ☐ ...quelques fois ☐ ...toujours ☐
- 6- Est-ce que vous organisez souvent des semaines culturelles avec les camarades en faisant du théâtre? oui,,, non ☐,,, si oui, en quelques lignes dites comment vous procédez
.....
.....
.....
.....
- 7- L'enseignant vous demande-t-il d'imiter les rôles des personnages dans les œuvres théâtrales au moment de la mise en scène ? Oui ☐ ... Non ☐ ...
- 8- Est-ce que l'enseignant intervient-il lorsque vous rencontrez des difficultés dans la mise en scène Oui ☐ ... Non ☐
- 9- Participez-vous aux cours que donnent les enseignants ? jamais ☐,,, quelques fois ☐,,, souvent ☒,,, toujours ☐
- 10- Prenez-vous la parole en classe ?jamais ☐,,, quelques ☐,,, souvent ☐,,, toujours ☐
- 11- Echangez-vous souvent avec les camarades sur une œuvre théâtrale qui vous a plu en classe ? pas du tout ☐,,, quelques fois ☐,,, toujours ☐
- 12- Selon vous, à quoi renvoie une compétence ?
- Le savoir faire ☐
 - Le savoir être ☐
 - La capacité à résoudre des problèmes ☐
 - C'est l'ensemble de tous ces éléments ☐

Merci pour la contribution que vous avez apportée à cette étude

GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENSEIGNEMENT

IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT

Nom et prénom :

Sexe :

Diplôme :

Nombre d'années d'expérience :

Grade :

LEÇON OBSERVÉE

Nature de la leçon :

Titre de la leçon :

Objectif de la leçon :

Classe observée :

Durée de la leçon :

ECHELLE D'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Pas du tout	Rarement	Souvent	Toujours
1	2	3	4

			1	2	3	4
Catégories	Les observables	Les indices recherchés				
Chez l'enseignant						
La pédagogie active	L'apprentissage par projet, l'apprentissage coopératif/collaboratif, l'apprentissage par jeu de rôle					

Apprentissage par projet	Situation.....	Situer l'enseignement dans un contexte réel				
	Objectifs.....	Fixer les objectifs au début de chaque leçon				
		Arrimer les objectifs avec les finalités du programme				
		Fixer des objectifs de nature motivante				
	Planification des activités.....	Planifier les activités en rapport avec les objectifs				
		Mettre des ressources à la disposition des apprenants				
	Réalisation.....	Demander aux élèves de lire une œuvre théâtrale et venir mettre scène en classe par exemple				
	Production finale ou évaluation.	Elaborer des activités motivantes et mobilisatrices des ressources				
		Organiser des exposer-débat sur les œuvres littéraires				
		Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire				
		Recadrer leurs productions				
		Demander aux élèves de faire un bref résumé de ce qu'ils ont fait				
		Porter de critique et consolider les acquis				
Apprentissage coopératif/collaboratif	Construction du groupe.....	Faire travailler les élèves en groupe				
		Déterminer les nombres des élèves par groupe				
		Equilibrer les groupes				
	Distribution des rôles.....	Designier un chef de groupe				
		Accorder le temps d'apprentissage				
		Favoriser les échanges entre les pairs				
	Evaluation collective.....	Correction collective				

		Institutionnaliser le réajustement					
Apprentissage par jeu de rôle	Structure du jeu.....	Amener les élèves à faire un exposé –débat ou à jouer une scène d’une pièce de théâtre ou encore créer un conflit sociocognitif					
	Phase préparatoire.....	Distribuer les rôles					
		Donner des consignes à respecter					
	Déroulement du jeu.....	Demander aux apprenants à imiter les rôles des personnages d’une pièce de théâtre par exemple					
		Accorder le temps de préparation					
	L’analyse.....	Rappeler les objectifs et les consignes préinscrits					
		Présenter les points de vue de chaque acteur/apprenant					
		Faire de remarques sur les qualités et les défauts pendant l’échange					
		Gérer les erreurs					

GRILLE D'OBSERVATION DE L'APPRENTISSAGE

LEÇON OBSERVÉE

Nature de la leçon :

Titre de la leçon :

Objectif de la leçon :

Classe observée :

Durée de la leçon :

ECHELLE D'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

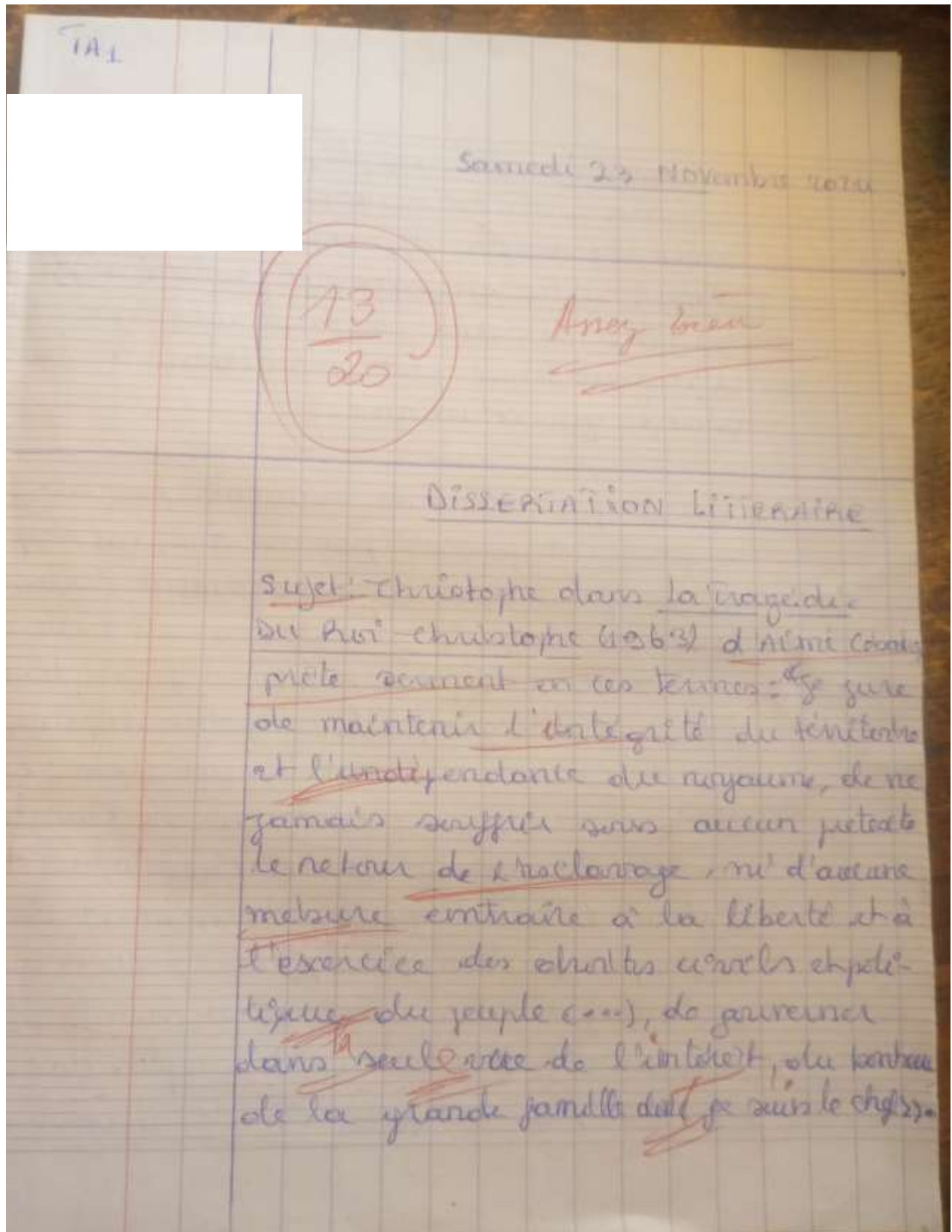
Pas du tout	Rarement	Souvent	Toujours
1	2	3	4

Chez les apprenants					
L'apprenant acteur	Interaction	Les apprenants interagissent en salle de classe			
		Les apprenants répondent aux questions			
		Les apprenants posent des questions			
		Les apprenants respectent les consignes			
		Les apprenants traitent leurs devoirs			
Compétences communicatives	Compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique				
Compétence linguistique	Lexique.....	Possède assez de vocabulaires appropriés pour exprimer sa pensée			
	Syntaxe.....	Utilise des synonymes			
	Sémantique.....	Construit des phrases correctes			
		Emploi et fait la différence entre les mots composés et les mots complexes			

	Phonologie.....	Se rassure du sens du mot employé					
		Etablit une relation entre le mot et le contexte (référence, connotation)					
		Marque des relations inter-lexicales (synonymes/antonymes, etc.)					
		Articule bien les phonèmes					
		Varie l'intonation					
Compétence sociolinguistique	Relations sociales.....	Respecte la forme d'adresse (monsieur le professeur, vous, etc.)					
		Respecte le choix de salutation (bonjour !, salut !, au revoir, etc.)					
		Respecte le choix des exclamations (mon Dieu ! waouh ! eh bien ! oh !etc.)					
	Règles de politesse.....	Manifeste de politesse pendant les interactions avec l'enseignant et ses pairs					
		Exprime une admiration ou une affectation dans une circonstance					
		Remercie pour un bien fait					
	Les différents registres...	Se moque de lapsus de ses camarades					
		S'excuse pour un fait					
		Utilise le registre courant					
		Emploi des expressions familières					
Compétence pragmatique	Compétence discursive.....	Structure son discours					
		Parle avec cohérence					
		Utilise les connecteurs logiques appropriés					
		Respecte la progression thématique					
	La fonction du langage	Adopte un style de registre standard					

	Les actes du langage (locutoire, illocutoire et perlocutoire)....	Décrit avec précision un endroit, un fait					
		Donne un compte rendu d'une œuvre					
		Fait des suggestions					
		Informe sur une situation					
		Appui ses arguments avec des proverbes et citations pour persuader, etc.					

Annexe 3 : copies d'évaluation



CE

TAL

Vendredi le 06 Décembre 2024

14/5/20

Bien

Exercice de dissertation en français

Sujet : En vous référant au sujet de la réforme scolaire portant sur l'enseignement de la langue Bantou par les élèves et étudiant de Soréto, dites en quoi savoir couramment parler et écrire en français est si important pour les élèves Tchadiens.

Consigne : Vous appuierez votre réponse sur des citations précises empruntées à l'œuvre et des exemples tirés de votre vie quotidienne.

^{officielle de Tchad}
Le français est une langue colonisatrice et nationale Tchadienne dans laquelle les élèves sont éduqués à parler et écrire couramment, puisque cette langue permet aux élèves de connaître les choses scientifiques et modernes. Le Bantou est une langue ~~de~~ Sud Africain ~~parlé~~ par les noirs, c'est une langue maternelle qui ne développe pas les idées scientifiques et modernes. Apprendre dans une langue comme Bantou nous servirait-il d'acquies les connaissances modernes et scientifiques? En quoi est-il bon de parler et écrire

Samedi 23 Novembre 2024

CLASSE: 7A1

23/11/24

Muh

Dissertation

Sujet: Christophe dans la tragédie du roi Christophe (1963) d'Aimé Césaire, prête serment en ces termes: « Je jure de maintenir l'intégrité du territoire et l'indépendance du royaume, de ne jamais souffrir sous aucun prétexte le retour de l'esclavage ni d'aucune mesure contraire à la liberté et à l'exercice des droits civils et politiques du peuple (...) de gouverner dans la seule voie de l'intérêt, du bonheur de la grande famille dont je suis le chef »

le que

- il n'y a même une citation

- travail mal structuré

- situe ~~l'ensemble~~ le sujet dans son contexte

- organise bien les idées

- il faut revoir la façon de construire les ~~paragraphe~~

04/20

Sujet: En Vous référant au rejet de la réforme scolaire portant sur l'enseignement de la langue Bantou par les élèves et étudiants de sonlato, dites en quoi savoir couramment parler et écrire en français est si important pour les élèves Tchadiens?

Consigne: Vous appuierez votre réponse sur des citations précises empruntées à l'œuvre et des exemples tirés de votre vie quotidienne

Annexe 4 : Présentation des données issues de pré-test et post-test

L'élève	Notes de Pré-test	Notes de Post-test
L1	12	12,5
L2	10	8
L3	4	8,5
L4	12	13
L5	7,5	6,5
L6	4	14,5
L7	6	5
L8	4,5	6
L9	6	12
L10	6	6,6
L11	8	11
L12	3,5	7,5
L13	10,5	10
L14	7	9,5
L15	5,5	9,5
L16	6	9
L17	8,5	9
L18	8	14
L19	7	8,5
L20	7,5	8,5
L21	6	8,5
L22	9	8,5
L23	4	8,5
L24	5,5	8,5
L25	6,5	8,5
L26	8	8,5
L27	13	14
L28	8	8
L29	8,5	7,5
L30	7	8
L31	5,5	6,5
L32	5	8
L33	7	7
L34	7,5	8
L35	7,5	10,5
L36	6	7,5
L37	4	6,5
L38	4,5	7,5
L39	5,5	7,5
L40	5	7
L41	4,5	8
L42	6,5	7

L43	7	6,5
L44	4,5	6,5
L45	7	7,5
L46	5,5	8
L47	12	11
L48	9	6,5
L49	7	13
L50	4	6
L51	9	12
L52	5	6
L53	6	6
L54	5,5	6
L55	4,5	5,5
L56	11	12
L57	3	5
L58	5	4,5
L59	6	4

La note du cours : le résumé du troisième tableau : jérémiade d'une mère éplorée

La scène se passe chez les parents de Mulubé, une misérable cabane faite de planche et de carton. Autour du feu, père et mère de Mulubé discutent de condition matérielle des noirs. Masseka, la mère de Mulubé se plaint de leur misère face à l'opulence choquante des blancs. Elle accuse ainsi Dieu d'être injuste en disant : « Dieu est injuste. Injuste et méchant qu'il me pardonne ! Abandonner ainsi des millions de créatures à une mort lente, c'est plus méchant que de laisser un fils unique mourir seul sur une croix ! » 3^e tableau, scène 1, P.31. Son mari Bakuolé tente de la consoler en lui disant que Dieu n'y pour rien quant à la misère des noirs. La pauvreté de Nègre est naturelle, donc mentale.

Pendant qu'elle se trouvait au puits, son fils vient annoncer à son père la grève qu'il va diriger dans deux jours. En voulant savoir le motif de leur grève, Mulubé le présente en ce terme : « [...]. Désormais, nous devons être instruits dans nos langue maternelles. Naturellement, nous avons rejeté cela. Ce n'est pas parce que nous n'aimons pas nos langues, mais que veux-tu que nous apprenions avec nos langues à l'heure actuelle ? Il viendra un moment où nous pourrons tout faire dans nos langues. » 3^e tableau, scène 2, p.34. Son père essaie en vain de le dissuader en lui rappelant l'échec des grèves passées tout en restant pessimiste quant à l'issue de la grève. C'est ainsi qu'il dit : « votre grève se soldera par un échec, comme toutes grèves jusqu'ici tentées par les Nègres. » 3^e tableau, scène 2, p.35. Malgré cette tentative de le dissuader de sa vision de grève, Mulubé reste focus sur son objectif et fait savoir à son père que ses camarades et lui sont unis par un pacte de sang. Vu sa détermination, son père lui remet en suite un gris-gris et un pistolet pour sa défense. Mulubé refuse le talisman qui selon lui, n'est pas une arme de protection collective. C'est ainsi qu'il dit : « Merci, père. Je prends l'arme, mais garde ton talisman. C'est le gris-gris qui délivrerait tous les Nègres de l'oppression blanche qu'il me faudrait, et non un talisman qui porte chance et bonheur à une seule personne. Adieu, père. » 3^e tableau, scène 2, p.37.

De retour du puits, Masseka se plaint et s'en prend à son mari pour avoir accepté d'envoyer son fils au-devant de la mort. Ne pouvant plus supporter les propos de son épouse, Bakuolé lui rétorque que la liberté et le bonheur ne s'obtiennent pas sans sacrifice, c'est pourquoi il dit : « De quelle manière escomptes-tu avoir cette manne sans avoir sacrifié en toi ce que tu as de plus précieux ? Ah ! La femme ! [...]. Elle est capable de le pousser dans un excès de courage ou dans un excès de lâcheté. Les anciens parlent toujours en connaissance de cause. » 3^e tableau, scène 4, p.40.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACCRONYMES.....	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
I ^{er} PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
1.1. Contexte et justification.....	6
1.1.1. Émergence et choix de la pédagogie active dans l'enseignement du français.....	6
1.1.2. Méthodes et finalités de l'enseignement du français au Tchad	9
1.1.3. Œuvre théâtrale dans le programme tchadien : outil actif et communicatif	14
1.1.4. Justification de l'étude	14
1.2. Le Constat.....	15
1.3. Problème de recherche.....	17
1.4. Questions de recherche	17
1.4.1. Question principale :	18
1.4.2. Questions secondaires	18
1.5. Hypothèses de recherche	18
1.5.1. Hypothèse principale	18
1.5.2. Hypothèses secondaires	18
1.6. Les objectifs de l'étude.....	19
1.6.1. Objectif général.....	19
1.6.2. Objectif secondaire	19
1.7. L'intérêt de recherche	19
1.7.1. Intérêt pédagogique.....	19
1.7.2. Intérêt didactique	20
1.7.3. Intérêt sociopolitique	20
1.7.4. Intérêt scientifique	21
1.8. Délimitation de l'étude	21

1.8.1. Délimitation spatio-temporelle	21
1.8.2. Délimitation thématique.....	21
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE	23
2.1. Définition des concepts	23
2.1.1. La pédagogie active	23
2.1.2. Enseignement-apprentissage.....	24
2.1.3. Œuvres théâtrales	25
2.1.4. Compétences communicatives.....	26
2.2. La revue de la littérature	27
2.2.1. La centralité de l'apprenant à travers la pédagogie active comme facteur motivationnel de l'apprentissage	27
2.2.2. Quelques modèles d'enseignement-apprentissage intégrant les méthodes actives. 31	
2.2.2.1. Le modèle d'enseignement selon Closset repris par Puren (1988)	31
2.2.2.2. Le modèle d'apprentissage (IMAIP) selon Lebrun (2007)	31
2.2.2.3. Le modèle d'enseignement selon (St-Pierre., et al. 2014) repris par Gravel (2019)	33
2.2.3. Caractéristiques de quelques méthodes actives	36
2.2.3.1. La pédagogie par projet.....	36
2.2.3.2. Apprentissage coopératif/collaboratif	37
2.2.3.3. Le jeu de rôle.....	38
2.2.4. Ingénierie didactique comme approche s'intéressant au développement des compétences communicatives.....	40
2.2.5. Le théâtre au carrefour entre la pédagogie active et compétences communicatives.....	40
2.2.5.1. L'enseignement de théâtre comme renforcement de capacité de transfert dans la communication active.....	42
2.2.6. La notion de compétences communicatives	43
2.3. Les théories explicatives.....	46
2.3.1. La théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1896-1934).	47
2.3.2. La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)	49
2.3.3. Théorie sémiotique du théâtre : Patrice Pavis ; Anne Ubersfeld (1960).....	53
2.4. Définition des variables	55
2.4.1. Variable indépendante (VI).....	56

2.4.2. Variable dépendante (VD)	56
2.5. Opérationnalisation des variables	56
2.5.1. Variable indépendante	56
2.5.2. Variable dépendante.....	56
II ^e PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	59
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	60
3.1. Type de recherche.....	60
3.2. Site de recherche.....	61
3.3. Définition de la population de l'étude	62
3.3.1. La population cible	62
3.3.2. La population accessible	62
3.4. Échantillon et techniques d'échantillonnage	63
3.4.1. L'échantillon	63
3.4.2. Les techniques d'échantillonnage	63
3.5. Techniques de collecte de données.....	64
3.5.1. La triangulation méthodologique	64
3.5.1.1. Observation directe	65
3.5.1.2. Entretien semi-structuré pour les enseignants	66
3.5.1.3. Questionnaire adressé aux élèves	67
3.6. Instruments de collecte de données	68
3.6.1. Conception de grille d'observation des pratiques enseignantes	68
3.6.1.1. Catégorie 1 : l'apprentissage par projet.....	68
3.6.1.2. Catégorie 2 : apprentissage coopératif/collaboratif.....	69
3.6.1.3. Catégorie 3 : apprentissage par jeu de rôle	69
3.6.2. Grille d'observation de l'apprentissage	69
3.6.2.1. Catégorie 1 : l'apprenant acteur	69
3.6.2.2. Catégorie 2 : mobilisation des connaissances linguistiques lors d'apprentissage des œuvres théâtrales.....	69
3.6.2.3. Catégorie 3 : mobilisation des connaissances sociolinguistiques lors d'apprentissage des œuvres théâtrales.....	70
3.6.2.4. Catégorie 4 : mobilisation des connaissances pragmatiques lors d'apprentissage des œuvres théâtrales.....	70
3.6.3. Guide d'entretien adressé aux enseignants	71

3.6.3.1. Thème 1 : Connaissances générales sur la pédagogie active	71
3.6.3.2. Thème 2 : L'influence de l'apprentissage par projet sur le développement de la compétence linguistique	71
3.6.3.3. Thème 3 : renforcement des valeurs et relations sociales par le travail d'équipe pédagogique	72
3.6.3.4. Thème 4 : les pratiques de jeu de rôle pour stimuler les aptitudes discursives	72
3.6.4. Questionnaire	72
3.6.5. L'expérimentation.....	73
3.6.5.1. Les outils de collecte de données pendant l'expérimentation	74
3.6.5.2. La méthode expérimentale : le plan à un seul groupe avec pré-test et post-test.....	74
3.6.5.3. Instrument de collecte de données : l'évaluation des aptitudes sémantiques et discursives à travers les épreuves de dissertation.....	75
3.6.5.4. Le déroulement de l'expérience	75
3.6.5.5. Le pré-test.....	75
3.6.5.6. Mise en œuvre de l'expérience.....	76
3.6.5.7. Le dispositif.....	77
3.6.5.8. Le Post-test.....	78
3.7. L'éthique de la recherche	79
3.7.1. Prise de contact avec l'inspecteur départemental	80
3.7.2. Prise de contact avec les proviseurs.....	80
3.7.3. Prise de contact avec les enseignants.....	80
3.7.4. Prise de contact et présentation de consentement éclairé aux élèves.....	81
3.8. Déroulement de l'enquête.....	81
3.8.1. Déroulement des observations	81
3.8.2. Déroulement des entretiens	82
3.8.3. Déroulement de questionnaire	82
3.9. Méthode d'analyse de données	82
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	84
4.1. Présentation et analyse des résultats issus des entretiens	84
4.1.1. Identifications des participants	84
4.1.2. Mise en forme des entretiens	85
4.1.3. Analyse de résultat des entretiens	93

4.1.3.1. Catégorie 1-pédagogie active dans les travaux pratiques : jeux des questions	95
4.1.3.2. Catégorie 2 : Construction de la compétence linguistique par le truchement de l'apprentissage par projet	97
4.1.3.3. Catégorie 3 : Travail en groupe pour consolider les relations sociales, les reconnaissances mutuelles, l'entraide et le sens de responsabilité.....	100
4.1.3.4. Catégorie 4 : L'enseignement du théâtre à l'image de jeu de rôle : des aptitudes discursives au réinvestissement des connaissances apprises.....	102
4.2. Présentation et analyse des données issues des observations	105
4.2.1. Présentation des données des observations.....	105
4.2.2. Les classes observées	105
4.2.3. Présentation et analyse des résultats issus des observations de la pratique enseignante.....	107
4.2.4. Analyse des résultats issus des observations des apprentissages.....	110
4.3. Présentation et analyse des résultats des questionnaires	113
4.3. Présentation et analyse des données issues de l'expérimentation	120
4.4.1. Les résultats du traitement des données	120
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RÉSULTATS.....	122
5.1. Rappel des données théoriques.....	122
5.2. Rappel des données empiriques.....	124
5.3. Vérification des hypothèses par les résultats empiriques et théoriques, et formulation du sens	125
5.3.1. L'apprentissage par projet pour motiver les apprenants à s'approprier les outils de la langue.....	125
5.3.2. Le travail en groupe pour développer les connaissances et les habiletés de la langue dans sa dimension sociale chez les élèves	127
5.3.3. La mise en scène pour développer chez les apprenants des capacités discursives et fonctionnelles	129
5.4. Discussion des résultats	134
5.5. Les limites de la recherche	138
5.5.1. Du point de vue scientifique	138
5.5.2. Du point de vue didactique	138
5.5.3. Du point de vue pédagogique	138

5.6. Les difficultés rencontrées	139
5.6.1. Les difficultés théoriques	139
5.6.2. Les difficultés empiriques	139
5.7. Suggestions	140
5.7.1. Au gouvernement	140
5.7.2. Aux différentes institutions chargées de l'éducation	140
5.7.3. Aux enseignants	141
5.7.4. Aux apprenants	141
5.7.5. Proposition d'un modèle de dispositif intégrant des méthodes actives	141
CONCLUSION GÉNÉRALE	146
Références bibliographiques	150
ANNEXES	ix
TABLE DES MATIÈRES	173