UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Contribution didactique du théâtre dans le développement de l’expression orale en français au post-fondamental section Langues : enquête menée dans la DCE Ntahangwa

NIYUBUNTU, Gabriel; Sous la direction de : Dr. Pacifique DOCILE

2024-05
UNIVERSITÉ DU BURUNDI, ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/949

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITÉ DU BURUNDI & ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER II CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGÈRE

Contribution didactique du théâtre dans le développement de l'expression orale en français au post-fondamental section Langues : *enquête menée dans la DCE Ntahangwa*

Par

Gabriel NIYUBUNTU

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le Diplôme de Master en **Didactique du Français Langue Etrangère.**

Sous la direction de :

Dr. Pacifique DOCILE

Bujumbura, mai 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Pr Adelin MPEREJIMANA

Secrétaire du Jury : Pr Concilie BIGIRIMANA

Directeur de mémoire: Dr Pacifique DOCILE

DEDICACE

Quels que soient les termes embrassés pour l'expression de notre reconnaissance,

nous n'arriverions jamais à exprimer notre sincère reconnaissance :

A notre père **Albert TUNGAMWESE et son épouse Pauline NYANDWI**, à qui nous devons notre réussite et tout respect

A notre adorable mère **Scholastique NDIKUMANA** qui a souffert sans nous laisser souffrir et

Qui n'a épargné aucun effort pour nous rendre heureux.

A nos frère Gédéon NTIRUSHWA, Japhet IRISHURA,

Samuel HAKIZIMANA et Yves MUGISHA

pour leur encouragement et soutien de la

gestation à la floraison de nos études.

A nos sœurs Paphia HARERIMANA, Adeline CIZA et Belancine BAYUBAHE qui savent toujours comment procurer la joie à nos parents dont le poids de l'âge commence à voûter l'échine.

A mon oncle Pères NIYUKURI et son épouse MBONIMPA Chantal qui nous ont soutenu le long de nos études supérieures

A tous nos amis et voisins que nous avons connus jusqu'à maintenant

Que ce travail soit votre fierté.

REMERCIEMENTS

Le présent travail nous offre l'occasion d'exprimer notre profonde gratitude à tous ceux qui ont ajouté pierre sur pierre à l'œuvre de sa réalisation. Nos remerciements s'adressent sincèrement à Docteur Pacifique DOCILE, Professeur à l'Université du Burundi, qui a bien voulu diriger ce travail depuis la conception jusqu'à la mise en forme du document final en passant par l'enquête et l'expérimentation. Grâce à sa compréhension, sa disponibilité et ses conseils, ce travail a été réalisé. Nous tenons également à remercier tous les enseignants de français en Langues de la DCE Ntahangwa, qui ont répondu à nos questions sur la contribution didactique des pièces de théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français. Ils ont été d'un grand soutien dans l'élaboration de ce mémoire. Nous remercions corollairement la Direction du Lycée Sainte-Famille en général et en particulier le Directeur Alexis NIYONZIMA qui nous a accordé deux semaines pour l'expérimentation de la mise en scène théâtrale.

Nous désirons remercier aussi tous les professeurs, intervenants et toutes les personnes qui, par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé notre réflexion. Nous ciblons généralement nos enseignants du primaire, du secondaire et particulièrement les professeurs de l'Université du Burundi et de l'Ecole Normale Supérieure pour leur contribution dans le développement de notre savoir-faire et savoir-être et qui ont muri notre esprit de recherche. Nous voudrions exprimer notre reconnaissance envers les amis et collègues qui nous ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de notre démarche. Nous ne pourrions pas terminer nos remerciements sans évoquer la présence permanente de nos parents et de nos frères et sœurs. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande aide. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre respectueuse gratitude. A toutes ces personnalités, nous présentons nos remerciements, notre respect et notre gratitude.

Gabriel NIYUBUNTU

RESUME

Cette étude met le point sur l'enseignement du français par la mise en scène théâtrale pour développer la compétence de l'expression orale de l'apprenant en classe de langues. L'enquête menée auprès de 10 enseignants et l'expérimentation dans une classe de 3ème année en section langues témoignent que le jeu théâtral motive les apprenants. Cette motivation est suscitée par l'amusement qu'ils éprouvent au moment des répétitions de la mise en scène. Pour les apprenants, le temps de la mise en scène, c'est le moment de changer la routine de la classe d'être assis et passifs pendant beaucoup de temps, c'est une détente, il n'y a plus d'ennuis. Par cette motivation, l'apprenant travaille et participe à l'acquisition des notions sur le théâtre et au développement de la compétence de l'expression orale en français. Pour parvenir à une expression orale avec souplesse, il développe des techniques comme la gestuelle, l'articulation juste, la maitrise du public, la maitrise de soi, les mouvements lors de la parole en public, l'étendue lexicale et l'adaptation du ton à différentes situations de communication à travers la présentation d'un texte théâtral. Dans une classe de théâtre, la jeunesse-apprenant participe d'une forte motivation intrinsèque, se corrige mutuellement et s'exprime couramment.

Mots clés : Théâtre, mise en scène, motivation, expression orale

ABSTRACT

This study examines the use of drama in the teaching of French to develop learners' oral expression skills in the section of languages. A survey of 10 teachers and experimentation with learners in a 3rd year section of languages show that theatrical play motivates learners. This motivation is aroused by the amusement shown by learners during rehearsals. For learners, staging is a moment to change the classroom routine of sitting passively for long periods of time, it's a time to relax, there's no more trouble. Through this motivation, the learner works and participates in the acquisition of notions about theater and the development of oral expression skills in French. To achieve flexible oral expression, the learner develops techniques such as gestures, correct articulation, control of the audience, self-control, movements when speaking in public, lexical range and change of tone in different communication situations through the presentation of a theatrical text. In a theater class, young learners are highly intrinsically motivated, correct each other and express themselves fluently.

Key words: Theater, staging, motivation, speaking

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RESUME iv
ABSTRACT iv
TABLE DES MATIERES v
SIGLES ET ABREVIATIONS viii
LISTE DES TABLEAUX ix
AVANT-PROPOS xi
0. INTRODUCTION 1
0.1. Motivation 2
0.2. Problématique 3
0.3. Intérêt et délimitation du sujet 5
0.4. Objectifs de la recherche 5
0.4.1. Objectif général 6
0.4.2. Objectifs spécifiques 6
0.5. Hypothèses de recherche 6
0.5.1. Hypothèse générale 6
0.5.2. Hypothèses spécifiques 6
0.6. Articulation du travail 7
Chapitre I : Cadre conceptuel et méthodologique 8
I.1. Elucidation des concepts en rapport avec le théâtre 8
I.1.1. Le décor 9
I.1.2. Le script 11
I.1.3. La mise en scène 12
I.1.3.1. Les entrées et les sorties 13
I.1.3.2. Les déplacements 13
I.2. Cadre méthodologique 15
I.2.1. Choix des instruments de recherche 15
I.2.1.1. Analyse documentaire 15
I.2.1.2. Expérimentation 16
I.2.1.3. Questionnaire d'enquête 17
I.2.1.4. Grille d'observation 18
I.2.2. Détermination de la population d'enquête 18

I.2.3. Circonscription du lieu d'enquête et de la population 19
I.2.4. Choix de l'échantillon 20
Chapitre II : Apport du théâtre dans l'enseignement / apprentissage du français 21
II.1. L'origine du théâtre et son introduction dans la formation 21
II.2. Les aspects de la langue pouvant être travaillés à l'aide du théâtre 25
II.2.1. L'expression orale dans le théâtre 25
II.2.1.1. L'articulation 26
II.2.1.2. Expression des sentiments 28
II.2.1.3. Le ton 29
II.2.1.4. La gestuelle 30
II.2.2. La grammaire 33
II.2.3. Le vocabulaire 35
II.2.4. Le divertissement 37
II.2.5. Gestion de la scène et maitrise du public 38
II.2.5.1. Gestion de la scène 38
II.2.5.2 Maitrise du public 40
II.2.6. La cohésion 42
II.3. La place du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi 42
II.3.1. La place des textes théâtraux dans les manuels de français au post-fondamental dans la section Langues 43
II.3.2. Le théâtre dans la formation initiale des enseignants 46
II.3.3. Les défis du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi 50
Chapitre III. Présentation, analyse et interprétation des résultats 61
III.1. Enquête auprès des enseignants 61
III.1.1. Enseignement/Apprentissage du théâtre à l'école post-fondamentale : État des lieux 62
III.1.2. Compétences développées au cours de l'exploitation du texte théâtral 64
III.1.3. États des lieux de la motivation des apprenants au jeu théâtral 66
III.1.4. Critères d'évaluation des compétences de l'oral lors d'une leçon du texte théâtral 67
III.1.5. Le théâtre dans la formation initiale des enseignants 69
III.1.6. Le contenu méthodologique des manuels pour l'enseignement du théâtre 70
III.1.7. Les activités données aux apprenants lors de l'enseignement du texte théâtral 71
III.1.8. Les supports didactiques utilisés lors d'une leçon sur le texte théâtral 72
III.1.9. Difficultés d'enseignement/apprentissage du français par des supports théâtraux 74
III.2. Enquête auprès des apprenants 78
III.2.1. Fréquence de jeu théâtral en classe 79

III.2.2. Niveau de motivation de l'apprenant par la mise en scène du texte théâtral 80
III.2.3. Apprentissage du texte théâtral par questions de compréhension et par mise en scène 80
III.2.4. Notions sur le théâtre..... 83
III.2.5. Nouvelles techniques apprises par la mise en scène d'un texte théâtral. 84
III.2.6. Articulation, ton, expression des sentiments..... 85
III.2.7. Nouveaux vocabulaires 86
III.2.8. Défis de l'atelier théâtral chez l'apprenant..... 87
III.2.9. Apprentissage du texte théâtral par la mise en scène et/ou par les questions de compréhension 88
III.3. Confrontation des résultats de l'enquête auprès des enseignants avec celle auprès des apprenants..... 90
III.3.1. Autour de la motivation..... 91
III.3.2. Développement de la compétence lexicale 91
III.3.3. Travail de l'aisance et de la prise de parole 92
III.3.4. Défis de la mise en scène théâtrale..... 92
CONCLUSION GÉNÉRALE 95
Suggestions..... 97
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 99
ANNEXES 103

SIGLES ET ABREVIATIONS

BEPES : Bureau d'Etudes et des Programmes de l'Enseignement Secondaire

C.E.L.A.B : Centre pour l'Enseignement des Langues au Burundi

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CNDP : Commission Nationale de Contrôle de la Protection des Données à caractère Personnel

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française

DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française

DCE : Direction Communale de l'Education

DPE : Direction Provinciale de l'Education

ENS : École Normale Supérieure

FEI : France Education International

FLE : Français /Langue Etrangère

FLSH : Faculté des Lettres et Sciences Humaines

IFB : Institut Français du Burundi

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

RFI: Radio France Internationale

YPEER: Youth Peer Education Network

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition de la population d'enquête pour les enseignants 19

Tableau 2 : Textes théâtraux enseignés par palier au cycle post-fondamental section langues43

Tableau 3 : D'autres types de textes du post-fondamental section langues du manuel de français 44

Tableau 4 : Tous les textes enseignés en section langues 44

Tableau 5 : Cours enseignés à l'université qui contiennent des notions sur le théâtre 47

Tableau 6 : Questionnaires distribués et reçus auprès des enseignants..... 61

Tableau 7 : Les enseignants qui exploitent le texte théâtral en classe 63

Tableau 8 : Les textes exploités en classe par palier en 2ème et 3ème Langues..... 63

Tableau 9 : Fréquence de l'enseignement des textes théâtraux au post-fondamental section Langues 64

Tableau 10 : Fréquence des objectifs visés lors d'une leçon sur le texte théâtral 65

Tableau 11 : Degré de motivation des apprenants pendant la leçon de mise en scène du texte théâtral 66

Tableau 12 : Critères d'évaluation de l'oral lors de la présentation théâtrale..... 67

Tableau 13 : Fréquence de la formation initiale des enseignants au théâtre 69

Tableau 14 : Niveau d'adaptation des textes théâtraux à l'enseignement de l'expression orale..... 70

Tableau 15 : Les activités données aux apprenants pendant la leçon du texte théâtral..... 72

Tableau 16 : Les supports didactiques utilisés lors de l'enseignement d'un texte théâtral..... 73

Tableau 17 : Niveau de suffisance du matériel didactique permettant le jeu théâtral..... 74

Tableau 18. Activités parascolaires..... 75

Tableau 19 : Propositions des enseignants pour que le support théâtral soit bénéfique dans l'enseignement de l'oral au post-fondamental 77

Tableau 20 : Fréquence de jeu théâtral en classe 79

Tableau 21 : Degré de motivation des apprenants en jouant au théâtre. 80

Tableau 22 : Fréquence de choix entre l'apprentissage du texte théâtral par la mise en scène et questions de compréhension 81

Tableau 23 : Les points qui ont intéressé les apprenants au cours des répétitions 82

Tableau 24 : Notions acquises des répétitions à la représentation 83

Tableau 25 : Les nouvelles techniques apprises par la mise en scène 84

Tableau 26 : Compétences développées au cours de la mise en scène 85

Tableau 27 : Fréquence d'acquisition des mots nouveaux 86

Tableau 28 : Difficultés qui empêchent l'évolution de l'atelier théâtral 87

Tableau 29 : Raisons de choix du procédé entre la mise en scène et les questions de compréhension 89

AVANT-PROPOS

L'idée de ce mémoire a germé dans notre esprit à la suite de la convergence de plusieurs facteurs découlant à la fois de notre expérience de trois ans dans l'encadrement des élèves de l'école secondaire au jeu théâtral et de la participation à l'évaluation des épreuves de l'expression orale (DELF/DALF) organisés par la FEI. Après avoir entrainé les apprenants à mettre en scène quatre pièces de théâtre écrites en français, nous avons remarqué une amélioration rapide de leur expression orale. Par-là, nous avons commencé le projet d'aider les enfants à jouer de petits textes en français. Ces jeux intéressaient beaucoup les enfants et les poussaient à vouloir s'exprimer tout le temps.

L'idée qui a déclenché notre détermination à nous fixer sur ce sujet c'est un élève qui bégayait. Par plus de répétitions de la mise en scène, dans une année, l'élève parlait normalement, il ne bégayait plus. A partir de ce moment-là, notre apprentissage de l'expression orale met l'apprenant dans une situation de jeu théâtral.

Il fallait alors améliorer nos approches pédagogiques par expérimentation tout en rencontrant les exigences du niveau auquel nous enseignions. Nos préoccupations étaient d'amener les apprenants vers l'apprentissage réussi du français à l'aide d'un support motivant « texte théâtral », rejoignant ainsi l'idée de la réforme éducative de 2013 qui suggère la pédagogie centrée sur l'apprenant.

Ce travail a été rendu possible grâce aux conseils judicieux du guide que nous avons trouvé en la personne de Dr. Pacifique DOCILE tout au long de notre recherche.

0. INTRODUCTION

L'enseignement des langues au Burundi est fait comme objet d'études scolaires (savoirs lexicaux et grammaticaux) plutôt que moyen de communication et d'interaction. Or, *« le langage est un produit de la vie en société de nature culturelle ayant pour fin la communication entre les membres d'un peuple »* (Christelle Fortineau, 2007 :68). Dans ce sens, la langue est acquise pour, en premier lieu, faciliter la communication entre les membres d'un groupe, d'une famille, d'une société ou d'une communauté en générale. Pour que cette communication ait lieu et se réalise efficacement, l'apprentissage d'une langue essaie d'aller au-delà de la morphosyntaxe. Il cherche à aider les apprenants d'une langue étrangère à pouvoir utiliser les différentes règles grammaticales dans différents actes de parole.

Aussi pour pouvoir communiquer en même temps avec le corps et le verbe à l'oral, exprimer les émotions et les sentiments avec le vocabulaire y relatif, l'enseignement d'une langue étrangère met l'apprenant dans des situations de communication lui permettant d'utiliser ce qu'il apprend. Et de plus, il touche d'autres compétences qui renforcent l'orale comme : se maitriser au moment du discours avec ou sans le grand public, attirer l'attention de son interlocuteur en faisant un effort d'articulation et de changement de tons en fonction de l'état des sentiments ou émotions que contient son discours.

Toutes ces compétences de l'oral qu'un apprenant d'une langue étrangère pourrait acquérir par un apprentissage par jeu sont pratiquées au théâtre. Ce travail consiste donc, de ce fait, à montrer les avantages du théâtre, qui est un jeu littéraire, dont on ne bénéficie pas souvent dans une classe de langue comme objet d'études scolaires. Pour bien mener cette recherche, nous comptons aborder deux parties importantes : l'apport du théâtre dans l'apprentissage du français langue étrangère et le théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi.

Nous analysons les manuels de français au post-fondamental afin d'y repérer la place des textes théâtraux. S'il n'y en a pas, ceci pourrait être l'une des raisons expliquant le faible niveau d'expression orale en français des apprenants. Nous allons aussi montrer l'intérêt d'un texte dramatique après avoir été joué par les apprenants sur scène. Enfin, nous aborderons les pratiques de la mise en scène d'une pièce de théâtre et sa représentation devant les spectateurs. Nous allons montrer que l'apprenant en langues a besoin des pratiques théâtrales pour développer la capacité de comprendre un texte écrit en français, pour s'approprier de son contenu et pour communiquer aisément en français par certaines compétences qu'il pourrait acquérir en jouant au théâtre.

Nous allons enfin confirmer ou infirmer que la maitrise de la morphosyntaxe ne suffit pas pour pouvoir bien communiquer, qu'il faut aussi une autre compétence extra-verbale efficace qu'on recevrait par les exercices verbaux lors de la préparation du théâtre.

0.1. Motivation

Selon Verdeil, c'est le protestant Jean Sturm qui est le précurseur du théâtre (Verdeil, 1995 :16-17). En effet, au cours du XVIe siècle, ce protestant définit un nouveau programme d'études dans lequel l'apport culturel et littéraire du théâtre est mis en avant. Après, les Pères Jésuites ont utilisé cette méthode qui s'articule autour de la formation de l'esprit à la rhétorique. Ils l'ont, par exemple, utilisée dans le cadre de textes latins, où les élèves récitaient tout en accompagnant leurs propos par quelques gestes, afin de marquer les mouvements du texte. Le but de cette méthode est de former le corps, la posture, l'aisance et la voix des élèves, car s'ils étudient chez les Pères, c'est généralement par là qu'ils se destinent à devenir des cadres de l'État. L'éloquence et les gestes sont alors indispensables à ces personnes.

Relevant également l'importance du théâtre, les philosophes des Lumières, au XVIIIe siècle, estiment que le théâtre est non seulement un divertissement innocent, mais aussi un moyen éducatif. Ainsi, Voltaire et Diderot soutiennent l'idée selon laquelle la représentation des vices et des vertus sur scène peut éclairer les hommes sur leur propre cheminement (Diderot 1757 : IV 1114). Toutefois, l'entrée progressive du théâtre à l'école s'est surtout faite grâce à des pédagogues ayant à faire à des enfants dits « difficiles » ou « turbulents ».

Au travers des grandes figures telles que Montessori ou même Freinet, le théâtre est proposé aux enfants comme « *un outil pour comprendre le geste et le mot afin d'améliorer son propre comportement. Ce travail autour du corps et de la voix permet ainsi de combler les lacunes éducatives de la famille et de l'entourage. Le théâtre s'inscrit donc dans une construction de la personne au niveau individuel et collectif* ». Parallèlement, la pratique théâtrale en milieu scolaire se développe comme une activité permettant de motiver les élèves. Les élèves sont intéressés quand ils sont appelés à jouer devant le public. Ainsi, la maîtrise de soi, la parole et le geste ne sont plus des finalités en soi, mais la production d'un spectacle le devient. De ce fait, le théâtre à l'école se voit assigner deux fonctions, à savoir la formation de la personne et la production d'un spectacle, ce qui est, encore aujourd'hui, source de tension, puisqu'on ne sait pas toujours laquelle de ces fonctions privilégier.

Lallias définit la pratique théâtrale à l'école comme « *une résurrection du corps, une revendication du geste et du mouvement du corps dans l'espace* » (Lallias, 2005 :21). Il

souligne également que le théâtre se différencie des autres arts tels que la musique et la danse du fait qu'il se rapporte principalement à la langue. L'auteur explique le rôle que doit avoir l'école grâce au théâtre. Avec le développement incessant des médias et des technologies, la langue – orale et écrite – perd de sa valeur, au détriment de l'image. Cette dernière a en effet un impact significatif sur notre représentation du monde parce qu'elle est bien plus facile d'accès. Le pouvoir de l'image augmente alors parallèlement au déficit de la langue. En ce sens, l'image que l'on voit empêche souvent l'accès à la langue, ce qui implique qu'au théâtre, les deux doivent être subordonnées de telle sorte que l'image que l'on donne corresponde à ce que l'on dit.

Le but de l'école est de former les élèves à se construire leurs propres images, (Desmongin, 2012 :108). Le théâtre peut alors y contribuer puisqu'il complexifie le réel à l'image. Ainsi, les enfants ne s'arrêtent pas aux images toutes faites et fabriquées par la société et se posent des questions. Dans cette optique, les pères reconnaissaient l'importance du théâtre à l'école pour former des individus responsables et dotés d'un pouvoir par le corps et par le verbe (Verdeil, 1995 :16-17). Le théâtre permet donc une vision plus approfondie et une conscience plus élargie du monde qui nous entoure. L'école étant une institution majeure de l'éducation, elle se doit donc de pourvoir à ces objectifs. C'est grâce à ces avantages qu'on bénéficie du théâtre que nous nous permettons d'aborder cet outil pédagogique d'apprentissage du français.

0.2. Problématique

Selon Emily N. Daubert, « *L'apprentissage par le jeu est une approche pédagogique qui favorise le recours à des activités ludiques pour stimuler de nombreux aspects du développement et de l'apprentissage de l'enfant. Le jeu libre et le jeu dirigé sont deux types d'apprentissage par le jeu. Le premier est auto-dirigé dicté par la propre motivation de l'enfant, tandis que le second est encouragé par les adultes et cible un objectif d'apprentissage spécifique*. » (Emily Daubert, 2018 :5). Pour notre sujet d'apprentissage par le jeu théâtral, le jeu est à la fois libre et dirigé. Ainsi, les apprenants dans une classe de langue se sentent motivés et encouragés quand ils sont appelés à jouer sur scène après une longue période de répétition en s'appropriant le texte et en se familiarisant avec le public. Ils font un contact sérieux avec le texte pour comprendre le message transmis par l'auteur. Ils le retiennent tel qu'il est en le mettant en scène aidés par les didascalies. Ils répètent les répliques à maintes reprises pour fixer le texte en mémoire et apprendre à parler pour porter loin la voix. Tous ces entrainements qu'ils

font, avant la représentation devant le public leur permettent de renforcer leur communication orale dans différentes situations tel qu'on le remarque dans une pièce de théâtre.

Avec le système éducatif du Burundi, les textes théâtraux occupent une petite place et il y a lieu de se poser les questions ci-après : Est-ce que l'absence des textes dramatiques en classe de langue serait une cause du faible niveau de communication des apprenants du post-fondamental au Burundi ? L'abandon du théâtre à l'école, n'a-t-il pas été entrainé par le faible niveau des professeurs de français au post-fondamental ? Comment est-ce que le programme de l'enseignement au post-fondamental pourrait adopter ce procédé pédagogique « Apprentissage du français par le jeu du théâtre » ?

D'après Christian Biet et Christophe Triau « *Le théâtre est d'abord un spectacle, une performance éphémère (qui ne dure qu'un peu de temps), la prestation d'un comédien devant des spectateurs qui regardent, un travail corporel, un exercice vocal et gestuel, le plus souvent dans un lieu particulier et dans un décor particulier. Il n'est pas nécessairement lié à un texte préalablement écrit. »* (Christian Biet et Christophe Triau, 2006 :3). Selon cette définition, la communication verbale devient claire et spontanée quand elle est accompagnée par la gestuelle et le corporel.

A ce propos, l'enseignement/apprentissage du français ne devrait pas être limité seulement à l'acquisition des règles de grammaire ou sur la production écrite mais également sur les stratégies de communiquer avec le corps. C'est grâce à cette compétence langagière qu'on se demande comment l'apprenant pourrait apprendre à communiquer verbalement en s'appuyant sur son corps, si le théâtre est le seul style littéraire efficace pour aider les apprenants à avoir la capacité à s'exprimer aisément à l'oral devant ou sans le public. Sans doute, le temps que l'apprenant passe en s'appropriant le texte lui sert à travailler sa façon de parler ainsi que les différentes manières de transmettre le message.

La langue est considérée comme un simple instrument de communication qui joue un rôle central de la découverte, l'identification et le stockage de nouvelles connaissances, (Beacco, 2016 :19-27). La langue permet, ajoute Beacco, aux connaissances d'être transmises dans le temps et de faire l'objet de discussion et de controverses, fondamentales pour assurer leur validité. Il termine en rappelant que la langue permet la diffusion des connaissances dans le cadre de l'éducation formelle, mais aussi en dehors des institutions éducatives sous des formes vulgarisées (modes d'emploi, recettes, …). Si nous nous référons à ce que nous dit Beacco,

chaque classe de français devrait privilégier plus l'oral et l'écrit pratique que les structures et règles grammaticales même si celles-ci sont aussi importantes.

Tout au long de notre réflexion, nous allons faire tout notre possible pour apporter des réponses aux questions suivantes :

Le théâtre jouerait-il un rôle prépondérant dans l'enseignement/apprentissage du français ? Quelles conséquences pourraient être liées à la relégation du théâtre dans l'enseignement / apprentissage du français ?

0.3. Intérêt et délimitation du sujet

Si nous avons choisi de faire une étude sur l'apport du théâtre dans l'enseignement / apprentissage du français, langue à la fois d'enseignement et enseignée dans le système éducatif du Burundi, c'est que le théâtre, genre littéraire conçu pour être joué devant le public, aide les apprenants des langues à apprendre une langue en s'amusant et en se familiarisant avec le public.

Nous avons choisi de nous arrêter sur la contribution didactique qui peut être celle des pièces de théâtre dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale du français au post-fondamental section langues. Nous avons opté à nous limiter à la mairie de Bujumbura, plus précisément à la DCE Ntahangwa pour des raisons de faisabilité, les contraintes matérielles et temporelles ne nous permettant pas de couvrir toute l'étendue du Burundi. Par ailleurs, nous estimons que les observations menées peuvent être généralisées.

Partant de la première impression que dans l'enseignement post-fondamental du Burundi, domaine des langues, le théâtre est presque effacé. Nous creuserons la question mais nous limiterons à vérifier si les activités proposées dans les livres des enseignants ne permettent pas aux apprenants de développer suffisamment la production de l'orale. Nous ne nous arrêterons pas aux autres aspects que ce genre littéraire peut aider à travailler. Nous analyserons aussi les avantages du théâtre en classe des langues ainsi que les entraves de l'utilisation de ce procédé outil-théâtre.

0.4. Objectifs de la recherche

Tout travail de recherche doit avoir des objectifs. Ainsi, le présent travail comporte un objectif général et trois objectifs spécifiques.

0.4.1. Objectif général

Cette recherche vise essentiellement à montrer l'apport du théâtre dans l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français et les inconvénients liés à sa relégation.

0.4.2. Objectifs spécifiques

De manière spécifique, cette recherche vise à :

1) montrer le rôle du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français au post-fondamental,

2) identifier les défis rencontrés par les enseignants lors de l'enseignement/apprentissage du français par le théâtre,

3)proposer des solutions pour que le théâtre soit utilisé comme un moyen efficace pour développer l'expression orale.

0.5. Hypothèses de recherche

L'hypothèse est une réponse provisoire à la question préalablement posée. Elle tend à mettre une relation entre des faits significatifs et permet de les interpréter, (Boutillier & Sophie, 2003 :218). Le but de notre recherche sera de confirmer ou infirmer notre hypothèse générale et trois hypothèses spécifiques.

0.5.1. Hypothèse générale

L'Enseignement du français au post-fondamental ne donnerait pas assez de place aux pièces de théâtre alors que ce dernier serait l'un des moyens efficaces d'apprentissage de l'expression orale en français.

0.5.2. Hypothèses spécifiques

1º Le théâtre contribuerait à l'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français.

2º Le contexte éducatif du Burundi ne favoriserait pas l'apprentissage du français par les pièces de théâtre.

3º Les enseignants de français au post-fondamental ne seraient pas outillés pour tirer profit de la contribution didactique du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français.

0.6. Articulation du travail

Le présent travail de recherche est subdivisé en trois chapitres :

-Le premier chapitre est intitulé « Cadre conceptuel et méthodologique ». Il définit certains concepts utilisés dans le domaine théâtral. Ce chapitre montre aussi la méthodologie de recherche utilisée pour la collecte des informations et le choix de l'échantillon.

-Le deuxième chapitre : « Apport du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français » aborde la contribution du théâtre dans le développement de l'expression orale du français par la mise en scène.

-Enfin, le troisième chapitre s'attèle à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats d'une expérimentation et d'une enquête menées dans le milieu scolaire. Il contribue ainsi à confirmer, nuancer ou infirmer les hypothèses et à montrer ainsi l'atteinte des objectifs poursuivis par cette étude.

Chapitre I : Cadre conceptuel et méthodologique

Le style littéraire « théâtre » contient des vocabulaires propres à l'écriture et à la mise en scène. Nous définissons ces mots pour rendre le travail compréhensible aux lecteurs enseignants ou à toute personne voulant pratiquer le théâtre dans une classe de langue. Dans ce chapitre, nous mettons l'accent sur la compréhension des vocabulaires couramment utilisés dans une pièce de théâtre et dans sa mise en scène. Nous abordons aussi le cadre méthodologique pour montrer les outils de recherche et le choix de l'échantillon.

I.1. Elucidation des concepts en rapport avec le théâtre

D'après le dictionnaire français (Larousse-Dictionnaire de français), le mot théâtre a six sens principaux : le premier « théâtre » signifie « édifice destiné à la représentation », deuxième sens c'est «lieu où l'on représente des ouvrages dramatiques, où l'on donne des spectacles », troisième sens théâtre signifie «scène, partie élevée où les acteurs, vus de tous les points de la salle exécutent les représentations dramatiques », il peut aussi avoir le sens de « la profession d'acteur » ou « art dramatique, de l'œuvre dramatique», et enfin, théâtre a un sens de « l'ensemble des pièces d'un acteur, d'un peuple ». Toutes ces définitions peuvent être utilisées en fonction du contexte.

Dans le sens de notre travail de recherche sur l'apport du théâtre dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale du français, nous prenons le mot « théâtre » qui est un ensemble des textes produits par un auteur avec l'intention d'être joués par les acteurs. Ceux-ci peuvent être des apprenants qui jouent dans le cadre d'enseignement du français, aidés par l'enseignant ou des acteurs professionnels qui en ont fait leur affaire commerciale pour l'argent.

Le texte dramatique est un genre littéraire pouvant être défini encore plus finement. En effet, sous le genre littéraire « théâtre » peuvent être classés, par exemple, des textes appartenant à la comédie et à la tragédie (Schneuly, 2002 :237-246) ; (Émery-Bruneau, 2013 :19). Toujours selon ces mêmes auteurs, le genre théâtral présente plusieurs caractéristiques communicationnelles, textuelles, linguistiques, d'oralité, etc. qui lui sont propres dont voici les principales : (1) il a comme intention de divertir, émouvoir ou éduquer grâce à une présentation du texte par des acteurs ; (2) ses destinataires sont le lecteur et le spectateur; (3) son découpage textuel est organisé en scènes, actes et tableaux; (4) il contient généralement des didascalies entre les répliques des personnages; (5) il peut contenir des dialogues et des monologues (aparté

et tirade); (6) le langage théâtral est composé de gestes et de signes (costumes, maquillage, mouvements, décors, éclairage, musique, etc.).

Ensuite, la création, ou la mise en espace du texte est rendue possible grâce au travail de plusieurs créateurs. En effet, la sixième caractéristique du texte théâtral présente un ensemble de tâches de création liées au langage théâtral : changement de ton en fonction de la réplique à réciter, insistance ou douceur de réplique selon le message transmis, etc. À ces tâches de création peuvent également être ajoutées celles d'auteur, d'acteur, de metteur en scène, etc. Puis, la présentation (et la représentation) du spectacle est destinée à un spectateur.

Le spectacle peut être défini comme une partie visible de la pièce au moment de la représentation. C'est aussi une forme d'arts de la représentation ou toutes les activités qui impliquent une participation du public (Pavis, 2002 :336). Ce spectateur, généralement, n'a pas participé à la portion création de la pièce de théâtre. Cependant, il est possible qu'il ait lu le texte au préalable ce qui veut dire que les répétitions doivent être faites sérieusement pour la satisfaction de tous les spectateurs. L'enseignant-animateur veille à ce que chaque apprenant joue son rôle convenablement à ce qui est écrit dans le script.

Pour bien mener ce travail alors, il s'avère nécessaire de donner les significations de certains concepts dramatiques. Ces concepts se regroupent en trois catégories : la première pour le décor, la deuxième pour la pièce ou le script et la troisième pour la mise en scène.

I.1.1. Le décor

D'après Marcel Freydefont, le terme décor renvoie simultanément à deux choses, et se situe sur deux plans à la fois : il est, d'une part, le travail de caractérisation d'un espace par un dispositif quelconque, d'autre part le matériel scénique qui constitue ce dispositif caractérisé (Freydefont, 2017 :25). Le rôle principal de la présence de ces dispositifs est de montrer les différents espaces de la scène. C'est un moyen par lequel les spectateurs découvrent eux-mêmes l'endroit où se passe l'action.

Les différents objets qui apparaissent sur scène définissent l'espace dans lequel ils sont posés. Ainsi, l'équipe technique chargée du décor doit savoir l'endroit qu'il faut pour un objet qu'il faut. Dans le cas contraire, le public ne distingue pas facilement les pièces de la scène. Beaucoup de pièces des auteurs français sont jouées dans un appartement ayant un salon, une salle à manger, une cuisine, une buanderie, etc. L'installation de cette scène nécessite un travail menuisier pour tracer les portes des différentes entrées et sorties. Dans le cadre éducatif, si

l'établissement ne dispose pas des matériaux ou d'un menuisier pour tout installer, l'enseignant-animateur et les élèves-acteurs décident ensemble la disposition de la scène et les objets à y apporter pour distinguer les différentes pièces de l'appartement.

Le décor ne consiste pas seulement à l'installation des meubles ou dispositifs sur scènes. Il est aussi un travail de la bonne parure de ces dispositifs qui apparaissent sur scène. Cette décoration est le plus souvent faite au fond de la scène (Pierre Causse, 2020 :7). Elle se fait de plusieurs façons : à l'aide des tableaux, des dessins sur le mur du fond, des fleurs. Elle peut être faite au-devant de la scène : une fleur sur la table basse, un tissu de couleur sur une table ou sur un canapé. Tout ce détail entre en jeu lors du décor.

Le décor peut être proposé par l'auteur ou par les metteurs en scène en fonction de ce que le texte demande ou bien, l'élève-acteur peut choisir le décor approprié au texte à jouer ainsi que les accessoires dont il se sert au moment de la représentation. L'ensemble de ces éléments constitue ce que l'on appelle le décor. Ces éléments sont :

-la scène : un emplacement où se produisent les acteurs, elle est conçue en fonction des actes de parole et déplacements des acteurs au moment de la représentation. Certaines pièces demandent une luminosité faible, moyenne ou forte selon que l'acte est de tristesse, de joie ou de la situation quotidienne. Dans ce cas, l'équipe technique décide l'éclairage qu'il faut lors des répétitions.

Dans le script, l'auteur précise dans les didascalies la disposition des différents meubles sur scène. Certains auteurs donnent plus de précisions pour aider les metteurs en scène. L'exemple de Viviane, « *Bureau d'un juge en charge des divorces. Bureau, deux chaises, ordinateur et deux dossiers posés l'un sur l'autre dessus. Deux fauteuils confortables et des tabourets sur le côté de la scène. Une petite table avec magazines. Décoration en rapport avec la justice. En fond de scène, une ouverture fermée juste par une bâche. Deux portes : les toilettes et le local de la machine à café.* » (Viviane Tardivel, 2019 :2). L'auteure présente la disposition des meubles et tous les accessoires dont les acteurs se servent lors de la mise en scène et de la représentation. Cette disposition de la scène facilitera la maitrise des différentes pièces de l'appartement dans lequel se passe toute la pièce. De ce fait, l'apprenant a déjà l'image de la scène avant qu'il ne maitrise tout le texte. Ce qui facilite les déplacements et mouvements sur scène.

-le costume : c'est la manière d'être habillé (Malège Joseph, 1933 :433). Dans le théâtre, l'élève-acteur se glisse dans la peau du personnage dont il joue le rôle en imitant son caractère

ainsi que son habillement tel que l'auteur l'indique dans les didascalies. Le costume définit vraiment le rang social et l'époque de l'acteur avant qu'il ne prenne la parole sur scène. Exemple de Philippe Caure « *(Éric entre par le fond droit, sans allumer la lumière, il est vêtu d'un t-shirt, d'un pantalon de sport, et de chaussons. Il est suivi par caroline qui reste dans le couloir, elle porte un t-shirt trop long pour elle, sans pantalon.)* » (Philippe Caure, 2018 :6). L'auteur précise la façon dont Éric et Caroline doivent être vêtus. Quand l'élève-acteur lit ces didascalies comprendra la tenue qu'il mettra pour jouer vraiment son rôle. En cherchant à comprendre ces didascalies, l'élève bénéficie en même temps le vocabulaire d'habillement ainsi que la manière de s'habiller qui correspond aux différents événements des français. Ce n'est pas pour rien que Philippe Caure indique cette tenue, il veut que son texte ne soit pas déformé au moment de la représentation. Ce sont ces indications qui aident tous les metteurs en scène à jouer la pièce de la même façon, comme le veut son auteur.

-Coulisses : Partie d'un théâtre, sur les côtés et à l'arrière d'une scène, cachée au public par les décors. Elles servent au changement de costumes ainsi qu'aux entrées et sorties des acteurs sur scène. Certaines répliques sont récitées par les auteurs étant dans les coulisses. Elles servent à répartir la scène en différentes pièces par les portes d'entrée et de sortie. Philippe Caure nous décrit l'entrée de Sandrine : « *(Elle entre complètement et ferme la porte. Elle souffle). Ah ! Elles vont me rendre folle.* » (Philippe Caure, 2006 :7). Ici, Sandrine souffle derrière la porte. Les coulisses lui servent de disparaitre sur scène et de se faire entendre au public. De même à la page 8 scène 7 : *« (Entre depuis la salle à manger, et ferme la porte) ça y est, elle se croit chez elle, je ne peux plus rien dire ?* », Marie-Jeanne monologue seule au salon sans que sa fille Sandrine et sa belle-sœur Nadège ne l'entendent. Celles-ci l'entendent très bien mais c'est supposé qu'elles ne l'entendent pas car elles sont dans une autre pièce et le public les a vues y entrer. Les coulisses en ce moment jouent un rôle très important de distinguer les pièces de l'appartement et les permutations des acteurs apparaissant sur scène.

I.1.2. Le script

C'est le texte d'une pièce à jouer. Il est subdivisé en actes ou tableaux ceux-ci subdivisés en scènes qui sont composées de répliques. L'auteur présente le décor idéal juste au début de la pièce pour guider les metteurs en scène. Mais cela ne signifie pas que l'on ne peut changer son décor pourvu que le texte soit respecté. Il précise, par les indications mises en italique entre parenthèses, la façon de jouer avec les mots, les différentes expressions de sentiments,

d'émotions et de changement de voix ou de ton. Il indique avec précision les différentes entrées et sorties des acteurs sur scène.

-les répliques : ce sont des différentes sortes d'échanges dans un dialogue entre les partenaires sur scène. Les répliques peuvent êtres un monologue quand un acteur parle seule ou à lui-même à condition que le public entende et comprenne tout ce qu'il dit sans avoir fourni un effort. Ces répliques peuvent aussi être des tirades lors que l'acteur parle en une longue phrase ou de vers sans qu'il ne soit interrompu par l'un de ses interlocuteurs ;

Stichomythies ; lors que dans un dialogue chaque réplique correspond à un vers, les répliques sont très courtes et les acteurs parlent de façon très enchainée sous la colère, ils leur arrivent même de se couper la parole.

Il y a l'aparté quand l'acteur feint de parler à voix basse aux réactions de son partenaire sur scène, mais il parle suffisamment fort de façon que le public l'entende.

Enfin, il y a le quiproquo, lorsque les deux acteurs ne se comprennent pas, peut-être, à cause de la confusion sur une chose à la place de l'autre ou à cause d'une information reçue incomplète. L'aparté et le quiproquo ce sont des bonnes situations de communication, au théâtre, qui provoquent vraiment le rire au public.

-le comique : Le comique c'est ce qui fait rire au théâtre, qui est divertissant, qui est généralement en rapport avec les comédies. Le rire peut être suscité par le comique des mots ou par les gestes ou mimiques d'un acteur sur scène (Stendhal, 1822 :43).

-la tragédie : C'est un événement ou enchainement d'événements terribles, funestes, dont l'issue est fatale (Alain, 1923 :537). Dans le théâtre, comme dans d'autres genres littéraires le roman, le poème, l'auteur peut juger bon de mettre des moments de peur, de désespoir ou de malheur. Il précise par des didascalies comment l'acteur joue pour susciter ces émotions au public.

I.1.3. La mise en scène

Selon Adrien Payet, « *Créer un projet théâtral, c'est avant tout proposer un espace d'échange et de découverte autour du théâtre et de la langue étrangère. L'objectif final est de mettre en scène une pièce en français et de la représenter devant un public* » (Adrien Payet, 2011 :111). Si nous nous référons à cet objectif final, nous comprenons par-là que les acteurs et l'animateur font des entrainements en répétant scène par scène et en mobilisant tout ce qu'il faut au jeu pour

plaire au public. Dans ce cas, les acteurs et l'animateur se concentrent sérieusement pour faire une très bonne mise en scène toujours dans le but de rendre la situation décrite dans la pièce plus réelle et divertissante sinon le public s'ennuiera avant que la pièce ne soit toute jouée. Cette mise en scène met l'accent pendant beaucoup de temps sur les entrées, les sorties, les déplacements, l'improvisation et le jeu avec le public.

I.1.3.1. Les entrées et les sorties

Selon Abbé d'Aubignac, « *Entrer dans l'espace de la scène, c'est apparaître dans l'étendue temporelle de l'acte* » (Abbé d'Aubignac, 2001 :351). Comme nous l'avons déjà dit en haut, la pièce de théâtre est composée d'actes qui sont subdivisés eux-mêmes en scènes. Au moment de la représentation, les acteurs apparaissent et disparaissent voire réapparaissent sur scène surtout quand la pièce se déroule dans un appartement de plusieurs pièces. Quand un joueur fait sa première présence ou retourne sur scène, il fait ce que l'on appelle une entrée, ou s'il passe d'une pièce à l'autre et qu'il disparait de la scène visible, il fait dans ce cas ce que l'on appelle une sortie. Tous ces mouvements sur scène doivent être bien maitrisés et bien compris par les acteurs. Si ces entrées et sorties sont bien maitrisées par les acteurs, elles seront faites clairement de façon calculée et les spectateurs comprendront vite la disposition de la scène en se référant aux entrées des acteurs dans des différentes pièces. Au contraire, si les acteurs font des entrées et sorties imprévues, ils créent les confusions et l'incompréhension de certains actes de parole au public.

Enfin, chaque sortie doit expliquer au public la tâche du hors-scène. C'est-à-dire que l'acteur qui disparait de la scène visible ne va pas prendre un repos pour laisser la scène aux autres. Plutôt, le public doit comprendre que l'acteur continue à agir dans la scène invisible. Le génie sera remarqué à son retour quand il entre encore sur scène en incarnant toujours son personnage et en montrant au public, selon son jeu, qu'il n'a jamais cessé d'agir et qu'il continue à jouer cette fois-ci avec une nouvelle énergie exagérée. Bien sûr il joue excellemment quand il est seul ou avec les autres sur scène en faisant des déplacements car toute la scène lui appartient. Comment il fait les déplacements sans abuser le jeu ou cacher ses coéquipiers qui sont sur scène avec lui ?

I.1.3.2. Les déplacements

La spécificité du jeu du comédien dans un rôle donné repose sur le rythme de ses mouvements. Selon Manuel Gracia Martinez « *Toute analyse du jeu devrait prendre en compte les différentes phases du mouvement : début de l'extension, diminution de tension, moment de repos. Outre sa*

forme et son énergie, la vitesse de réalisation du mouvement est un facteur important. Le jeu de tout comédien repose sur la vitesse de ses mouvements et la vitesse de leur enchaînement. Dans les déplacements, les trajectoires réalisées dans l'espace scénique forment des figures souvent récurrentes. La structure rythmique la plus évidente est l'alternance du mouvement et de l'immobilité. Quand les comédiens sont immobiles, qu'ils occupent des positions dans l'espace, en rapport avec les autres comédiens, les postures et les points d'appui utilisés sont aussi susceptibles de créer des structures rythmiques. Le code gestuel et proxémique d'une tradition théâtrale donnée influence la valeur des structures rythmiques. » (Gracia Martinez, 2001 :74).

Au moment de la représentation de la pièce devant le public, les acteurs jouent en fonction du message à transmettre (le contenu de la pièce). Il y a des répliques qui nécessitent une augmentation de tension et d'autres la diminution. Tout dépend de la situation de communication en cours et des indications que l'auteur a mises entre parenthèses. Les déplacements que font les acteurs sur scène parlent. Quand on dit que tout mouvement parle cela veut dire que le joueur adapte chaque mot ou réplique à ce qui se fait dans la vie quotidienne. Seulement cette adaptation est exagérée positivement. Comme il est indiqué dans les didascalies qu'il s'approche ou s'éloigne de son partenaire rapidement sous la colère, l'acteur se met en colère exagérément et s'approche de son partenaire rapidement et en exagérant aussi. Les mouvements sur scène contribuent alors au divertissement du public. Celui-ci, s'il est diverti par chaque geste d'un acteur, il se sent intéressé et impliqué dans le jeu et ne regrettera jamais du tout de sa soirée dans la salle de spectacle.

Pour y parvenir, lors des répétitions, l'animateur de la classe théâtrale aide ses apprenants à faire des croisées entre les acteurs qui se parlent à deux sans pour autant cacher les autres qui sont toujours sur scène mais qui ne parlent pas. Ensuite, en cas du monologue, l'acteur joue sur toute la scène car elle lui appartient mais également en choisissant un bon endroit accessible à tout le monde pour éviter qu'il y ait des spectateurs qui se fatiguent en le regardant. Toutefois, dans l'analyse des mouvements, il convient de distinguer les rythmes individuels - propres au jeu d'un personnage - et les rythmes de groupe. Le rythme du groupe souvent constitué par des comédiens qui réalisent peu de mouvements par rapport à ceux qui parlent, apparaît alors comme un « rythme secondaire ». Parfois, ces mouvements sont agencés de façon à diriger l'attention non sur des individus mais sur l'ensemble, comme c'est le cas dans certains mouvements de foule. La relation entre les deux plans constitue, dans un spectacle où les acteurs sont nombreux, une combinaison fréquente : aussi, par exemple, les mouvements de deux

personnages, s'insèrent-ils dans des séquences de plus grande durée constituées par des mouvements de groupe. Dans le déroulement global de la mise en scène, ces alternances et combinaisons créent des structures complexes.

I.2. Cadre méthodologique

Dans ce chapitre, nous essayons de montrer les méthodes et moyens qui nous ont aidé au cours de la récolte des informations et de l'expérimentation pour aboutir aux recherches à savoir : le choix des instruments de recherche, la détermination de la population d'enquête et la circonscription du lieu d'enquête.

I.2.1. Choix des instruments de recherche

Il existe plusieurs méthodes de recherche pour recueillir les informations. Les principales méthodes de recherche sont au nombre de quatre : la pratique de l'interview, l'observation, le questionnaire d'enquêtes et l'étude des documents (DeKetel et Roegiers, 2016 :12).

À ces méthodes, s'ajoute l'expérimentation qui est aussi une méthode de recueil d'informations par l'implication effective du chercheur (G. Tirelli, 1964 : 46). Cette méthode aide le chercheur à observer sous ses yeux les résultats de son enquête. Il trouve une méthode qui lui permet de démontrer les hypothèses provisoires sur son sujet. C'est ainsi qu'après l'analyse du contenu documentaire, nous avons choisi d'allier enquête et expérimentation pour avoir des données quantitatives et qualitatives.

I.2.1.1. Analyse documentaire

L'analyse documentaire est une des méthodologies de recherche qui peuvent être utilisées si des documents sont décortiqués en vue de cerner un phénomène y repérable.

Pour ce qui est du cas qui nous concerne, nous l'avons utilisée pour faire une analyse des manuels de français utilisés dans la section langues, en vue de déceler la place qui y revient au théâtre et les activités proposées autour de ce genre de textes.

En effet, de nos jours, nul ne saurait douter de l'importance des manuels dans l'enseignement/apprentissage en général et celui des langues en particulier, d'où l'intérêt évident de s'y pencher pour une recherche en didactique des langues. Nous ne sommes pas par ailleurs seul à souligner cette place prépondérante des manuels. Le gouvernement québécois reconnait en 1997 que le *« matériel didactique- et le manuel scolaire au premier chef – joue un*

rôle important dans la vie de l'élève et conditionne largement l'enseignement et l'apprentissage » (Ministère de l'Education Québec, 1997 :34)

Pacifique DOCILE avance que *« Les manuels scolaires contribueraient en grande partie à définir les savoirs à enseigner, les stratégies pédagogicodidactiques employées, la progression attendue des élèves, le cheminement qu'ils doivent parcourir pour acquérir les savoirs, leur degré de participation dans les activités et le mode de reconnaissance de leurs acquis »* (Docile, 2020 :166). Dans le système éducatif du Burundi, les manuels scolaires sont les principales sources de matière à enseigner. Il nous a fallu alors recourir à l'analyse documentaire pour sonder cette source d'information.

Signalons aussi que l'analyse documentaire, surtout celle qui vise des manuels scolaires peut s'appliquer à différents aspects. Nous avons analysé les cahiers support-élève pour connaitre la place du texte théâtral, et les guides de l'enseignant pour connaitre le contenu-matière et les procédés utilisés lors de l'enseignement/apprentissage du texte théâtral.

I.2.1.2. Expérimentation

L'expérimentation nous a aidé à prouver concrètement ce que nous avons présenté de façon théorique résultant de notre connaissance, de notre documentation et de ce que les enseignants nous donnent via les questionnaires d'enquêtes. C'est cette méthode qui nous a permis de confirmer ou d'infirmer l'intérêt liée à l'utilisation des textes théâtraux dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale du français.

Rejoignant ainsi l'idée de M. Grosbois (2007 :1), que *« en ce qui concerne la recherche expérimentale, l'objectif est d'expliquer, en procédant à une expérimentation qui permet de corroborer ou de réfuter des prédictions (c'est-à-dire des hypothèses)* », l'expérimentation nous permet de parvenir à connaitre la contribution du théâtre dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale et les défis que rencontrent les enseignants lors de la mise en scène.

Signalons que *« l'expérience est le contrôle, le critérium de l'exactitude du raisonnement dans la recherche des causes ou de la vérité »* (Chevreul, 1856 :29). Autrement dit, le chercheur se donne des hypothèses qu'il vérifie par le travail sur terrain. Il fait un constat au cours de l'expérience. Il fait une analyse d'un travail dont il est témoin participant. Voilà l'une des raisons qui nous ont poussé à choisir cette méthode d'expérimentation. La deuxième raison est que nous estimons que les textes théâtraux ne sont pas exploités pour développer l'expression

orale du français. Enfin, il est une bonne occasion de découvrir les difficultés rencontrées par l'enseignant au moment de la mise en scène.

L'expérimentation nous a aidé à comparer l'état de motivation des apprenants, de participation (prise de parole) et d'expression orale dans une classe de texte théâtral par la mise en scène.

I.2.1.3. Questionnaire d'enquête

Le questionnaire d'enquête donne à l'enquêté le temps de réfléchir en répondant aux questions et de réviser sa production afin de corriger certaines erreurs.

Les raisons qui nous ont poussé à utiliser cet instrument de recherche sont les suivantes :

- Le profil de notre population d'enquête : ce sont des enseignants de français au post fondamental en section Langues ayant généralement un niveau universitaire et des apprenants de la section Langues.

-La disponibilité de notre population d'enquête : les enseignants n'ont pas généralement de temps libres quand ils sont au travail. S'ils ne dispensent pas des leçons, ils corrigent les copies d'interrogation ou des devoirs. C'est pour cette raison que nous avons opté pour le questionnaire d'enquête qui facilite à l'enseignant de gérer son temps.

-La taille de l'échantillon et son emplacement : nos enquêtés sont dans différents coins de la DCE Ntahangwa. Pour les consulter, nous avons procédé à la méthode de questionnaire.

-La facilité de classement et de traitement des réponses des informateurs : il est plus aisé de ranger, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus à l'aide d'une enquête par questionnaire.

En somme, ce n'est pas pour rien que nous avons choisi d'utiliser le questionnaire d'enquête. Tirelli affirme *« la méthode par questionnaire minimise le risque d'erreurs d'interprétation par l'enquêteur. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions »* (Tirelli, 1964 :190).

C'est vrai que les enquêtés sont soumis dans les mêmes conditions pour la méthode du questionnaire alors qu'ils n'ont pas les mêmes niveaux de compréhension. Pourtant, ils ne trouvent pas beaucoup de difficultés du fait qu'ils ont le temps suffisant pour réfléchir à chaque question posée. Un autre avantage c'est que l'enquêté révise ses réponses pour voir s'il a répondu correctement.

I.2.1.4. Grille d'observation

Au cours de notre expérimentation, il nous a fallu une grille d'observation pour sauvegarder l'évolution des apprenants durant l'atelier théâtral. Ainsi, nous avons préparé une grille en trois thèmes pour évaluer les compétences et pour confirmer que la mise en scène aide l'apprenant à développer les compétences communicatives en particulier le ton, la gestuelle, l'articulation, les mouvements et l'aisance au moment de la prise de parole en public. Cette grille d'observation nous a aussi aidé à noter les difficultés que nous avons rencontrées pendant l'expérimentation et les solutions que nous y avons apportées.

I.2.2. Détermination de la population d'enquête

Pour que la recherche soit valable et réalisable, il est important de déterminer la population sur laquelle porte cette étude. Pour notre cas, l'étude porte sur 20 enseignants dans 13 écoles de la DCE Ntahangwa, section Langues en 2ème et en 3ème année. Les manuels de la 1ère année post-fondamentale ne disposent pas de texte théâtral, raison pour laquelle nous n'avons pas dressé un questionnaire d'enquête ni aux enseignants ni aux apprenants de cette classe.

La population d'enquête est *« un ensemble d'éléments d'une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation »* (Angers M., 1997 : 226). Une population d'enquête se reconnait donc par un ou plusieurs critères qui rassemblent les éléments qui en font partie. Le nombre de ces éléments forme l'effectif de la population d'enquête.

Le choix des enseignants de français au post fondamental section Langues n'est pas pour rien, étant donné que notre sujet de recherche porte sur les pratiques méthodologiques en classe de texte théâtral, section Langues. Ainsi, l'implication de l'enseignant s'avère impérative car c'est à lui que notre recherche veut apporter un appui. Quant à l'apprenant, nous voulons qu'il donne son point de vue sur les méthodologies de son enseignant au cours d'une leçon sur le texte théâtral, la méthodologie qu'il préfèrerait le plus et les raisons y relatives.

En effet, nous avons voulu mener notre enquête dans toutes les sections langues de la DCE NTAHANGWA (soit 13 écoles publiques). Nous avons signalé que le total des enseignants de français au post fondamental en section Langues seconde et troisième de la DCE NTAHANGWA s'élève à un effectif de 20. Néanmoins, 13 enseignants seulement nous ont accepté de compléter le questionnaire et nous n'en avons pu récupérer que 10. Trois n'ont pas accompli la promesse.

I.2.3. Circonscription du lieu d'enquête et de la population

Nous avions souhaité au départ d'étendre notre recherche sur toute la DPE Bujumbura. Néanmoins, certains handicaps, tels que les exigences de la taille du travail (60 à 100 pages max), l'insuffisance de moyens financiers à laquelle s'ajoute le temps accordé à la réalisation du mémoire en termes de crédit (5 crédits soit 75 heures), nous ont empêché d'étendre notre recherche sur toute la DPE et encore moins sur tout le territoire burundais. C'est pour cette raison que nous avons fait notre enquête auprès des enseignants et apprenants de la DCE NTAHANGWA étant donné que cette population présente des caractéristiques qui ne sont pas très différentes de celle des autres DCE si nous considérons le contenu matière et les objectifs généraux du programme de français au post-fondamental section Langues. Après la détermination de la population et du lieu de l'enquête, nous nous sommes rendu au Bureau des évaluations. Le secrétaire général nous a donné l'effectif des écoles avec la section Langues et le nombre des enseignants pour toutes ces écoles. C'est après avoir consulté l'effectif des toutes les écoles ayant le post-fondamental au Burundi que nous avons pu apprendre que la DCE NTAHANGWA contient 13 écoles de sections Langues et que 20 enseignants y sont affectés pour enseigner le français en 2ème et 3ème année post-fondamental sections Langues.

Nous avons décidé d'enquêter toute la population pour pouvoir collecter beaucoup d'informations, mais nous n'avons pas inclus la classe de 1ère année du fait qu'elle n'a pas de texte théâtral sur son programme de français.

Tableau 1 : Répartition de la population d'enquête pour les enseignants

DCE	ÉTABLISSEMENT	Nombre d'enseignants
NTAHANGWA	Lycée du Saint-Esprit	2
	Lycée Sainte-Famille	1
	Lycée Vugizo	2
	Lycée kinama	2
	Lycée de la dignité	1
	Lycée Cibitoke	1
	Lycée Reine de la Paix	1
	Lycée Gihosha	2
	Lycée Gikungu	1
	Lycée municipal Gasenyi	2
	Lyccée municipal Buterere	1
	Lycée municipal Kamenge	2
	Lycée Nyabagere	2
Total	13 écoles	20 enseignants

I.2.4. Choix de l'échantillon

Au début de l'enquête, nous avions voulu faire l'enquête auprès de tous les apprenants de la section Langues de Ntahangwa mais nous avons constaté, après l'analyse des manuels, que les apprenants de 1ère année n'apprennent pas le texte théâtral. Ensuite, ceux de la 2ème année voient pour la première fois le texte théâtral au deuxième trimestre alors que notre enquête a été faite au premier trimestre. De cette manière, nous avons donné un texte théâtral à jouer aux apprenants de la 3ème année. Nous avons répété le texte en groupe de jeu pour préparer sa présentation. Après la mise en scène, nous avons dressé un questionnaire aux apprenants pour qu'ils choisissent le procédé le plus motivant et intéressant entre l'apprentissage du texte théâtral par les questions de compréhension et par la mise en scène.

De plus, compte tenu du temps, des moyens dont nous disposons et des refus des directeurs qui s'inquiétaient du temps que prenaient les répétitions et préparations de mise en scène, nous avons jugé bon de faire l'expérimentation avec les apprenants de la classe de l'école qui nous a permis de faire cette expérience. Rappelons que pour les enseignants nous avons considéré toute la population, mais pour les apprenants, le choix de l'école n'a pas été fait au hasard plutôt par l'accord du directeur comme nous l'avons déjà signalé. Seule une école nous a accepté de faire l'expérimentation les autres défendaient l'idée que les deux semaines de répétition c'est trop, que cela interromprait le programme. Ils préfèreraient prendre les questionnaires de l'enseignant mais pas la pratique de mise en scène du texte théâtral.

Quant au choix du texte, nous avons pris un texte ayant un bon nombre de personnages pour trouver des rôles à jouer pour tous les apprenants de la classe. Par cette idée de faire travailler tous les apprenants, nous étions obligé de choisir un texte de beaucoup de rôles à jouer, ce qui n'est pas le cas pour les textes des manuels de l'élève. Comme les manuels de l'élève contiennent des textes de deux ou trois personnages au plus, nous avons jugé bon d'utiliser un texte tiré d'une pièce de théâtre de Viviane Tardivel, ***Et surtout pour le pire*** pour avoir les rôles à attribuer à tous les apprenants de la classe.

Chapitre II : Apport du théâtre dans l'enseignement / apprentissage du français

Avant d'entrer dans le vif de notre travail, nous estimons qu'il est important de revenir sur la contribution du jeu de théâtre dans une classe de français en nous référant aux origines de cette approche selon (Léon Chancerel :1955). Ce chapitre essaie de présenter de façon plus détaillée et claire les différentes activités théâtrales permettant aux apprenants d'acquérir les compétences communicatives de l'orale. Il met l'accent beaucoup sur les étapes du jeu de théâtre à partir du moment où l'enseignant et les apprenants discutent sur le choix de la pièce à jouer jusqu'aux jours de sa représentation. Ce parcours durant lequel l'apprenant découvre et acquiert la capacité à s'exprimer en langue étrangère particulièrement en français est une classe qui se suffit pour l'apprentissage du français. La majorité d'activités théâtrales qu'apporte ce chapitre sont accompagnées d'exercices pratiques qui aident l'enseignant à motiver les apprenants. Certains de ces exercices sont tirés des livres des metteurs en scènes comme Adrien Payet et Philippe Caure. D'autres sont pris d'expérience personnelle tirée des répétitions que nous avons faites avec nos apprenants au moment des mises en scènes.

II.1. L'origine du théâtre et son introduction dans la formation

L'Histoire du « théâtre », terme vague et sujet à confusion, puisqu'il s'applique à la fois à l'édifice abritant les représentations et à la trinité Acteur-Auteur-Public, n'est pas seulement l'histoire de la littérature dramatique, mais celle du phénomène théâtral. Le mot théâtre peut être utilisé pour désigner ce qui est comique. De ce fait, l'adjectif comique accolé aux mots profession, métier et vie a le sens non celui qu'on lui donne de nos jours pour qualifier ce qui prête ou prétend prêter à rire, mais par comique, nous entendons tout ce qui concerne les comédiens (tragédiens ou bouffons) et, par extension, tout ce qui conditionne et qui définit leur profession, (Chancerel, 1955 :7).

Les premières formes de l'art théâtral remontent de l'antiquité, en particulier à la Grèce antique. Le théâtre a alors une origine sacrée de par son lien avec la religion, (Bernhard, 2016 :7). A cette époque-là, les chefs religieux catholiques inaugurent l'apprentissage des langues par les jeux théâtraux dans le but d'aider les jeunes lycéens à se libérer de leur timidité au moment de la prise de parole devant le public. Ils proposent aux élèves des textes traitant les thèmes de la vie quotidienne faciles pour la mise en scène. Ainsi, la langue se pratique rapidement et puis les jeunes élèves-acteurs se familiarisent avec l'expression corporelle.

Selon Helena Bernhard, la tragédie grecque serait en effet née des "dithyrambes", hymnes à la gloire de Dionysos (dieu du vin et de l'ivresse). Dionysos étant entre autres le dieu du vin et

des plaisirs charnels en général d'où le théâtre est, avant tout, un art lié à la fête. Le jeu théâtral, comme son nom l'indique, ajoute Helene, est d'abord un jeu tout court qui plaît, car il reste très proche des jeux symboliques de notre enfance. Il est un jeu de l'émotion avant de devenir un jeu de l'esprit (Bernhard, 2016 :7)

Les historiens remettent en cause l'origine grecque de cette pratique. Ils font référence au théâtre chinois, environ deux mille ans avant Jésus-Christ, soit bien avant la tragédie grecque. Ils soutiennent l'idée que le « Zaju », qui est le théâtre chinois du moyen âge, aurait été pratiqué avant le théâtre grec (Jean-Jacques Ampère, 1838 :737-771). Ce genre de théâtre dénonçait les méfaits du pouvoir et privilégiait la sauvegarde de la culture chinoise.

C'est au 18ème siècle avant Jésus-Christ que les comédiens chinois furent chassés par le roi. Ils revinrent au pays sous la dynastie de Tcheou (de1112 à 242 avant Jésus-Christ) quand le ministre dit dans son discours : *« Le roi sait gouverner, quand il laisse aux poètes la liberté de faire des vers, qu'il permet à la populace de jouer des pièces, aux historiens de dire la vérité, aux ministres de donner des avis, aux pauvres de murmurer et de payer l'impôt, aux étudiants de répéter tout haut leurs leçons, aux peuples de parler politique, et aux vieillards de trouver à tout des inconvénients. »* (Jean-Jacques Ampère, 1838 :737-771)

En Afrique, C'est grâce aux écoles de Bingerville et de William Ponty que les Africains ont commencé à faire du théâtre (Ahmed Cheniki, 2010 :3). Les responsables des écoles des blancs en Afrique exerçaient les élèves à rédiger des textes théâtraux. Pour y parvenir, les enseignants des langues exigeaient aux élèves de produire des textes racontant la culture de leur pays. Cet exercice leur permettait de développer la compétence de production littéraire. C'est à partir de cette époque coloniale que les écrivains africains commencent à développer cet art théâtral. L'exemple de Bernard Dadié, Amon d'Aby, Coffi Gadeau, Keita Fodéba et bien d'autres auteurs et metteurs en scène ont été formés par Charles Béart, directeur de Bingerville en Côte d'Ivoire.

Les missionnaires ont aussi contribué au développement de cet art. Ils demandaient aux jeunes étudiants de créer des jeux de théâtre dont la base étaient les textes bibliques. Les meilleurs jeux étaient primés ce qui poussait ces étudiants à s'améliorer de plus en plus. Cette stratégie facilitait d'enseigner la bible et de soutenir la colonisation le plus rapidement possible. A partir de cette époque, les étudiants commencèrent à écrire le théâtre et produisirent de belles pièces : Coffi Gadeau écrit *Kondé Yao* (1939) et *Les anciens combattants* (19342) ; Amon d'Aby écrit *: La conversion des habitants de Yabi* (1938), *Le Mando* (1938). Néanmoins, après la

colonisation, le théâtre africain fut influencé par les nouvelles règles du théâtre comme ceux de Samuel Beckett, Brecht, Piscator, Artaud, etc.

Au Burundi, le théâtre est pratiqué par les belges en 1951. Ils l'utilisaient pour découvrir la culture des indigènes. Au moment où les jeunes burundais préparaient ces jeux, les belges profitaient de cette occasion pour leur inculquer la culture étrangère. Leur principale mission était de découvrir l'indigène et de le civiliser (Ministère des colonies, 1951 :165). Dans ces textes, les acteurs y mettaient des valeurs de leur pays, les manières de vivre, les devinettes, les chansons et les danses traditionnelles. Les présentations se faisaient devant les colons. C'était aussi, pour les belges, un moyen facile d'apprendre la langue des indigènes, le kirundi.

Les écrivains burundais commencent à écrire des pièces de théâtre en grand nombre entre 1970 et 1980. Nous pouvons citer entre autres : Marie Louise Sibazuri qui écrit : *Quoi qu'il arrive la vie est belle* (1978), *L'Adieu* (1978), *Le cri du bébé* (1978) ; Gérard Butoyi qui écrit *: Mbanzabugabo* (1977), Louis Kamatari qui écrit : *Soweto ou le cri d'espoir* (1979). Ces productions abondantes dans une période de dix ans permettent des mises en scènes de certaines de ces pièces. L'exemple de *Soweto* qui a été joué en 1980 par les étudiants pendant la semaine universitaire.

Signalons que la pièce de théâtre *Mbanzabugabo* de Gérard Butoyi sera traduite et adaptée en français en 1979 en vue de la participation de son auteur au concours théâtral interafricain organisé par la Radio France Internationale (RFI) (Ngorwanubusa, 2013 :197-204).

Les premières réflexions sur le théâtre au Burundi quant à elles sont repérables en 1980. En effet, c'est cette année qu'apparaissent deux mémoires de licence en philologie romane faisant figure de bilan de la décennie 1970-1980 dans le domaine du théâtre à savoir *Quelques aspects des premiers essais de théâtre en kirundi* de Gervais Habonimana et *Le Théâtre d'expression française au Burundi et au Rwanda* de Jean-Marie Ngendahayo. Le premier est une synthèse sur le théâtre en kirundi avec précisément comme point de départ *Semasunzu yasize araze* (le testament de Semasunzu) de Sévérin Mfatiye, pièce écrite et jouée au Petit Séminaire de Kanyosha en 1970, et Gikenye na Mukenyure bazohiga de Candide Niyonzima jouée en 1980, comme point d'arrivée.

En 1984, le parti UPRONA poursuivit cette stratégie théâtrale des belges, mais cette fois-ci, en organisant des compétitions. Le but de ces compétitions était de faire la propagande pour le parti. Les candidats préparaient des jeux de théâtre qu'ils présentaient devant les représentants du parti UPRONA. Ils produisaient des textes reflétant les valeurs de ce parti

(Banyankindagiye, 2020 :85). Les meilleurs textes étaient primés. Pour renforcer cette noble mission de transmettre les valeurs du parti, les autorités avaient mis en place un Département des Arts et de la Culture qui organisait ces compétitions (UPRONA, 1980 :15).

A part certaines œuvres qui sont désignées comme appartenant au Rwanda, d'autres, tout en portant l'étiquette burundaise, ont été produites par les missionnaires, comme par exemple *L'Esprit de Mwanga* (1969) du Jésuite belge Jean-Pierre de Wilde d'Estmaël. Cette pièce nous replonge dans la tragédie des martyrs de l'Ouganda en 1886, et raconte la condamnation de Mwanga accusé d'avoir trahi la foi des ancêtres en embrassant le catholicisme, une religion étrangère. Mais elle célèbre aussi la victoire de « l'esprit de Mwanga » sur les obscurs intrigants de la cour d'Ouganda. Selon Ngorwanubusa, cette pièce a été écrite dans le souci de tenir compte de la couleur locale burundaise, ne fut-ce qu'à travers la figure du sorcier Sekidakibi, si caricaturalement burundaise. Le même auteur écrit en 1969 *Féerie africaine*, qui, comme *l'Esprit Mwanga* (jouée au Collège du Saint-Esprit en 1971) n'a de spécifiquement burundais que quelques textes de l'abbé Michel Kayoya (« Je vous salue nobles bagabo », « Debout tous » …) qui y sont déclamés à côté d'une multitude d'autres textes tirés d'anthologies négro-africaines diverses.

A partir de 1990, les productions deviennent moins nombreuses. Les écrivains ne produisent plus les œuvres comme avant plutôt ils se dispersent à cause de la crise politique d'après l'assassinat du président Melchior Ndanyaye. Le théâtre semble avoir disparu. C'est à cette époque que Jean-Pierre Wurtz et Valérie Thfoin, le directeur du Centre Culturel Français de Bujumbura (CCF) Claude Prieux font un constat amer : « *Depuis les événements d'octobre 1993, la création théâtrale au Burundi est sinistrée au même point que d'autres formes d'expression, tels que les arts plastiques ou la musique. Les troupes existantes ou en voie d'émergence ont pour la plupart disparu et sont en hibernation pour des raisons liées à l'insécurité et aux difficultés de déplacement.* » (Wurtz,J.P et Thfoin, 1996 :69) . Les troupes scolaires et universitaires arrêtent les représentations suite aux problèmes de déplacement entrainés par la crise socio-politique.

Malgré toutes ces perturbations, certains écrivains ne cessent d'écrire les pièces de théâtre. Marie Louise Sibazuri publie une série radiophonique en kirundi *Umubanyi ni we muryango (Le voisin fait partie de la famille)* traduite en kiswahili *Jirani ni ndugu* et Jean-Bosco Ndikuriyo écrit *Les temps qui jugent* (BEPES,1995). Nous ne pouvons pas oublier la troupe de Giheta à Gitega qui a continué à écrire et jouer La Saga *Ninde ?* qui traite les thèmes d'actualité

de la communauté burundaise. Avec tous ces dramaturges burundais et leurs pièces, il est sans doute clair que le théâtre au Burundi a une place importante dans la culture nationale.

Enfin, dans le Burundi traditionnel, il y avait ce que Ngorwanubusa a appelé « le pré-théâtral ». Les burundais célébraient des fêtes royales comme « Umuganuro », une fête au cours de laquelle, ils déclamaient des textes appelés « Amazina », des faits de mime, de musique, de parole, de danses et de rituels, certains comportant des formes dialoguées, dont les meilleurs créateurs étaient primés. Avec toutes ces cérémonies que les burundais faisaient lors des fêtes nationales des semailles avant même l'arrivée des colons sur leur territoire, on dirait qu'un terreau favorable au théâtre était déjà là.

II.2. Les aspects de la langue pouvant être travaillés à l'aide du théâtre

La présentation d'un texte théâtral permet aux acteurs d'avoir l'occasion de parler étant donné que les pièces de théâtre sont écrites pour être jouées. Dans cette section, nous voulons connaitre les aspects de la langue qui peuvent être développés quand l'apprenant joue le texte théâtral. Nous nous demandons si la présentation du texte théâtral développe l'expression orale chez l'apprenant par une motivation particulière par rapport à l'apprentissage de ce type de texte par questions de compréhension. Dans un premier temps, nous attirons l'attention sur le développement de l'expression orale par la présentation théâtrale et dans un deuxième temps sur les techniques de l'expression orale qui ne peuvent être développées que par la prise de parole en public.

II.2.1. L'expression orale dans le théâtre

« *Communiquer c'est vouloir transmettre des informations à quelqu'un dans un cadre avec une intention* » (Patrick Charaudeau, 1995 :51). Avant de parler, toute personne normale doit avoir le message à transmettre. En voulant se faire comprendre, elle mobilise tout son savoir linguistique (vocabulaire, grammaire, sociolinguistique etc.) qui l'aide à passer son information. Ce n'est pas seulement le savoir linguistique qui entre en jeu au moment du discours mais également la maitrise du contexte dont cette communication fait partie. Il peut s'agir d'un contexte lié à la profession, à la politique, au voyage, aux études, où le locuteur s'exprime à l'oral ou à l'écrit. Tous ces contextes sont abordés dans ce genre littéraire du théâtre.

Les apprenants développent leur expression orale dans toutes les situations de communication et participent à la construction de leurs savoirs à force de jouer au théâtre. Aussi, il est bon de

souligner que le théâtre favorise la communication et surtout entre les pairs. Certains auteurs comme Cuq et Gruca affirment que le théâtre et le français langue étrangère ont souvent été associés pour des raisons qui semblent évidentes au didacticien ; qu'ainsi, du point de vue langagier, le théâtre apparait comme un vecteur naturel d'apprentissage. Cet apprentissage de la langue par le théâtre met l'accent sur certaines techniques communicatives de l'expression orale qui ne sont pas développées en classe.

Pour Cuq : « Le *théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression 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, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle »* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : 237). Si Cuq touche la mémorisation, l'élocution, la diction, la prononciation c'est qu'il est convaincu que ces éléments sont les bases d'une communication claire et compréhensible. L'apprenant qui mémorise tout le texte à jouer, il enregistre dans sa mémoire les mots et phrases qu'il utilisera à son tour au quotidien. Il améliore la prononciation et la diction en écoutant ses camarades et en se faisant corriger lors des répétitions.

De plus, l'apprenant se familiarise avec le grand public quand il monte sur scène. Le premier jour où il monte sur scène, il panique quand il croise son regard avec celui du public. Il s'y habitue au fur et à mesure qu'il fait des représentations dans différentes salles de spectacle. Les entrainements qu'il fait sur la bonne articulation, l'expression des sentiments et la variation de tons dans le but de se faire entendre et comprendre par le public sont des situations qui lui permettent de faire la pratique de la langue. Ces exercices l'aident efficacement à éradiquer les problèmes de prononciation, d'accent ainsi que d'autres liés à l'inhabituel de prendre la parole en public.

II.2.1.1. L'articulation

Toute personne qui participe au spectacle théâtral a besoin de se détendre. Cette détente est suscitée, en grande partie, par le drôle déroulement des événements de toute la pièce jouée. Pour accéder à ce contenu de la pièce jouée, les spectateurs doivent comprendre tous les mots sans effort afin de suivre l'évolution de l'histoire. C'est pourquoi, l'acteur travaille son articulation, sa voix et son accent pour mieux se faire entendre et comprendre par le public.

En travaillant son articulation, l'élève-acteur essaie de prononcer correctement chaque mot. Les variations des tons ne sont pas faites sans considération du contexte de communication. Les

différentes expressions de sentiments permettent à l'acteur de choisir le ton de chaque réplique. De même pour le rythme, l'acteur doit savoir avec quel débit il récite les répliques (Gérard, 1998 :75). Concernant le rythme de l'articulation des mots, il est vrai qu'un acteur est appelé à faire une très bonne prononciation en insistant sur certains adverbes ou adjectifs comme par exemple « très » ou « grave ». Néanmoins, cette articulation ne doit pas mettre l'insistance là où l'auteur ne l'a pas mise, les acteurs restent toujours guidés par les indications de l'auteur. Dans le cas contraire, l'acteur peut être pris par ses émotions en s'appuyant sur un mot auquel il ne le fallait pas, cela entraine une modification du message que l'auteur a voulu transmettre. Donc, tous les mots sont prononcés de façon à ce que le spectateur les entend bien peu importe la place où il s'assied.

En ce qui concerne les émotions et les sentiments en rapport avec la colère, la joie, le rire, la tristesse et bien d'autres sont exprimés par excellence s'il le faut. Ces émotions ne s'expriment pas de la même façon d'où la voix varie en fonction de la réplique et de la situation de communication. Toutes ces techniques de communication au théâtre permettent aux élèves-acteurs (comédiens) de s'ouvrir au monde d'autant plus aisé que tout le public s'en sera fier. Ainsi, l'apprenant n'est pas bloqué par le défi de prononciation des mots car il est sûr de lui-même et contrôle avec efficacité sa prononciation sur une grande gamme étendue de vocabulaire. Cette compétence communicative qu'il acquiert en jouant au théâtre en français ne lui sera pas seulement utile dans une seule langue mais aussi dans toutes les langues étrangères qu'il apprendra.

En fin de compte, dans une langue étrangère, il y a des syllabes qui posent beaucoup de problèmes à l'oral, surtout quand celles-ci n'existent pas dans la langue maternelle du locuteur. Par ailleurs, si un apprenant se met à jouer au théâtre, il est prêt à répéter tous les mots de toutes sortes de syllabes. Il s'exerce à surmonter toutes les difficultés de prononciation au fur et à mesure qu'il travaille son jeu. Il faut ajouter qu'il y a beaucoup d'exercices que l'apprenant peut pratiquer pour relever son niveau de jeu ainsi que son articulation. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant-animateur chargé de coordonner toutes les activités théâtrales est de les trouver sur différents sites internet.

http://www.theatrons.com/exercices-articulation.htm ; http://www.articuler.com/

Quant à l'enseignant-animateur qui est aussi professeur de français en classe, il corrige les erreurs de prononciation fréquentes chez l'élève-acteur. A ce propos, le rôle de correction n'est pas assigné seulement au professeur, les apprenants peuvent également se corriger

mutuellement à condition qu'il y ait toujours la cohésion du groupe. L'enseignant-animateur et metteur en scène veille à ce qu'aucun apprenant ne soit arrogant ou agressif envers ses camarades au moment des corrections.

II.2.1.2. Expression des sentiments

Le travail sur un atelier théâtre implique une réelle prise en compte de la notion d'empathie. Se mettre à la place de l'autre tout en restant soi-même suppose à la fois une ouverture d'esprit et une capacité introspective importante. Karima Lebdiri affirme que la difficulté à se positionner en tant qu'acteur vient du fait que l'apprenant est en quête de sa propre identité (Lebdiri, 2010 :27). Le rôle en classe de langue engage une double distanciation de la part de l'apprenant : par le rôle et par la langue, *« parler dans une autre langue que sa langue maternelle c'est un peu se rendre étranger à soi-même* » (Aden, 2010. p.27). Ce mouvement vers l'autre et vers l'étranger est profondément interne et peut parfois provoquer un excès d'émotions. La pratique théâtrale doit donc se faire au sein d'une progression pédagogiquement et émotionnellement sensée et doit se dérouler dans un cadre protecteur pour le bien-être et l'apprentissage de l'apprenant.

Selon le philosophe Rousseau, *« les besoins dictent les premiers gestes et les passions arrachent les premières voix »* (J.J. Rousseau, 1781 :270). Certains professeurs se plaignent parfois que leurs apprenants ne parlent pas assez ; ils ont l'impression de les pousser à parler. C'est alors de la frustration et non de la passion que naissent les premiers énoncés des apprenants en langue seconde. Pour y faire face, l'enseignant de français est créatif. Il essaie de mettre ses apprenants dans une situation de communication où ils mobilisent beaucoup de savoirs linguistiques pour s'exprimer. Il doit savoir que la langue s'apprend en communauté, en groupe de personnes. L'apprenant qui joue au théâtre trouve ce groupe où il apprend la langue.

Si l'enseignant-animateur s'assigne la tâche de corriger les erreurs sans pour autant encourager ses apprenants à se corriger mutuellement, ces savoirs du théâtre ne seront pas acquis efficacement. La classe devient dans ce cas selon Karima Lebdiri *« un isolat social coupé du monde au sein duquel les énoncés sont figés et artificiels »*. C'est comme une société qui empêche l'expression des émotions, une société qui limite du même coup l'expression corporelle et orale.

L'école se doit d'être un lieu d'ouverture et de dynamisme. L'émotion qui vient étymologiquement du latin « *emovere* », mettre en mouvement, nous pousse à agir, à ressentir,

à faire et à dire. La voix n'est alors que le prolongement de ce mouvement intérieur. L'enjeu est dorénavant de prendre en compte les dimensions corporelles, émotionnelles et cognitives. La classe de langue incarne en elle-même ce mouvement vers l'autre et à l'objectif communicationnel, il s'agit de faire appréhender aux apprenants qu'une langue se vit avant de se parler. L'intonation participe non seulement à donner vie à la langue mais porte aussi le message de l'énoncé.

Les variations de la fréquence fondamentale de la voix portent l'émotion qui est elle-même portée par l'attitude et l'expression faciale. Cependant, selon Rousseau, à la différence des émotions qui sont universelles, l'intonation possède des variations culturelles et linguistiques (Rousseau, 1781 :10). Il est vrai que l'intonation varie en fonction de la culture du locuteur, mais nous sommes convaincu que cette variation existe dans toutes les langues. Par conséquent, dans l'enseignement/apprentissage du français, l'apprenant devrait être mis dans une situation de communication où il s'exprime sous la colère, la joie, la tristesse par exemple. Les pratiques de ces différentes situations sont suffisamment possibles au théâtre.

Le jeu sert de « pont entre l'intellect et l'affect » (Aden 2004. P.29). L'intonation n'est rien sans l'implication corporelle et psychique. S'il veut réaliser les bonnes intonations, l'apprenant doit prendre totalement en charge la relation prédicative de la phrase. Or s'impliquer dans son discours c'est aussi trouver sa place dans une société où l'apprenant a parfois du mal à s'inscrire.

II.2.1.3. Le ton

Au théâtre, la hauteur du son n'est pas la même selon qu'il s'agit de jouer le rôle d'un personnage heureux, malheureux, imposant, autoritaire, intimidant et bien d'autres caractères de différents personnages. Mais l'acteur ne doit pas oublier que l'un et l'autre de ces caractères appartiennent au même genre littéraire. Il faut que l'unité de ton soit respectée partout et qu'elle règne entre tous les rôles d'une même pièce aussi bien qu'entre toutes les parties d'un même rôle. C'est même à ce dernier égard qu'elle est nécessairement la plus stricte.

Le comédien, s'il rejette la nature pour se soumettre aux lois de l'art, laisse alors subsister sur l'ensemble de son personnage une couleur générale commandée par le caractère de l'ouvrage qu'il interprète. Il sait se souvenir que l'effet total produit sur l'auditeur dépend d'une somme d'effets partiels en concordance harmonieuse les uns avec les autres. Maintenant qu'un élève-acteur a déjà choisi un personnage à jouer il apprend en premier lieu à devenir ce personnage et choisit le ton qui correspondrait le mieux au caractère de son rôle.

Pour ce qui est de ton, il y a un ton qui est propre au personnage le long de toute la pièce. Ce ton dépend du caractère mais peut varier en fonction de la réplique. Au cours des répétitions pour préparer la représentation de la pièce, les acteurs essayent de voir ensemble le caractère de chaque rôle en se servant des didascalies données par l'auteur ou de l'ensemble des paroles prises par l'acteur dans différentes scènes. Ici l'auteur peut préciser le ton avec lequel l'acteur s'exprime.

Aidé par ses camarades de la troupe ou de la classe, chaque acteur parvient à se représenter le comportement du personnage de son rôle. C'est à partir de ce moment qu'il commence à s'écarter de sa vraie personnalité pour incarner celle de son rôle. Ce travail de maitrise de la personnalité du personnage est dicté par la compréhension du texte en sa globalité. En voulant comprendre le contenu de la pièce, l'apprenant acquiert le nouveau vocabulaire, la structure grammaticale et un ton qui y est propre sans le savoir. De même, en augmentant la voix ou en la diminuant pour changer le ton, pour exprimer les différents sentiments, il apprend à s'exprimer aisément dans différentes situations de communications. Si le ton d'un acteur varie convenablement selon les répliques, les spectateurs restent intéressés et divertis ce qui les conduit à vouloir tout suivre pour savoir la finalité.

Du côté de l'apprenant qui est sur scène, le changement de ton lui facilite le maintien d'énergie sur scène du fait qu'il trouve, dans un certain temps, des scènes où il éclate de rire par exemple et, par après, parle avec un ton simple. Dans ces conditions, l'acteur se sent soulagé et il garde l'énergie comme au début.

II.2.1.4. La gestuelle

Robert Drouin soutient l'idée que les grands acteurs comiques savent jouer de leur corps, le métamorphoser, le mouvoir selon des principes mystérieux et étranges qui provoquent chez le spectateur des spasmes de rire (Robert Drouin, 2020 :116). Ce style de susciter le rire aux spectateurs se remarque dans la vie de chaque jour. Quand l'homme parle, la parole est accompagnée par les gestes. La différence qu'il y a par rapport aux comédiens, c'est que ceux-ci le font avec l'intention de divertir le public. Tandis que l'élève-acteur qui joue au théâtre pratique les gestes dont il se servira au moment de la prise de parole en échange ou en exposé.

Robert ajoute qu'au-delà de la parole, la gestuelle des comédiens devient un langage à part entière, composé de jeux de physionomie, d'épanouissement de tempérament, ponctuant la scène de quelques mouvements impétueux et surprenants. L'apprenant développe cette compétence sémiotique en exploitant des systèmes de signes qu'il découvre dans un texte à

jouer. Dans notre cadre de travail, nous mettons l'accent sur les gestes en générale ; les pauses, le silence, le fonctionnement correcte de ces gestes qui permet de réussir la communication avec ou sans le verbe.

Les gestes bien utilisés accompagnent la parole pour la rendre accessible et donnent l'aisance et l'assurance au locuteur. Ils donnent le sens à la parole. S'il y a, parmi les spectateurs, des personnes qui ont un niveau élémentaire en français, ils peuvent suivre la pièce et comprendre la succession des événements si les acteurs gesticulent convenablement.

Il faut savoir, de plus, que l'emploi des gestes dépend aussi de la culture du pays d'origine de l'auteur. Par exemple former à l'aide de la main un zéro en utilisant l'index et le pouce et détendre le reste est interprété différemment. Pour les Japonais c'est un geste qui présente l'argent alors que pour les Américains, le geste veut dire très bien, parfait. Pour les Burundais, ce geste ne symbolise rien mais pas mal des Burundais le reconnaissent pour le symbole du parti politique UPRONA si c'est l'auriculaire, cette fois-ci, qui est relié au pouce.

Si l'auteur ne donne pas tous les détails des gestes à utiliser au moment de la représentation et que sa pièce est jouée par différentes troupes de différentes cultures, il est fort probable que les gestes utilisés soient différents. Ce qui veut dire que les apprenants qui préparent la pièce peuvent choisir des gestes propres aux différentes répliques.

Jacques Lecoq nous dit que les gestes corporels ne s'apprennent pas plutôt ils se découvrent, se soutiennent et se développent (Jacques Lecoq, 1987 :115). Au théâtre, l'animateur ne peut pas imposer un geste approprié aux répliques, par contre, l'acteur joue en utilisant les gestes de la vie courante et puis, l'animateur ainsi que le reste de la troupe analysent ensemble ces gestes pour les apprécier ou en proposer d'autres en cas de l'inadéquation.

Les pièces écrites en français ont des répliques qui se jouent avec des gestes différents des burundais. C'est une occasion pour les apprenants de découvrir la culture de la langue dans laquelle ils jouent. Si l'auteur ne précise pas le geste à utiliser pour une réplique ou si le geste proposé dans les didascalies n'est pas autorisé par la culture de l'apprenant, la troupe propose un autre geste décent convenable à cette réplique. S'il arrive qu'il n'y ait aucun geste faisant partie de la culture de l'apprenant ne pouvant remplacer celui proposé dans les didascalies, l'animateur demande l'autorisation de modifier cette réplique auprès de l'auteur pour l'adapter à la culture des acteurs. Il est interdit de modifier le texte sans l'accord de l'auteur. Bien plus, Il est nécessaire de souligner que le choix des gestes doit être fait convenablement pour que le spectateur comprenne vite les dialogues sans se faire fatiguer. Il peut arriver que l'acteur ne soit

pas très bon en articulation. Ce n'est pas grave. Il se fait comprendre en employant convenablement les gestes aux mots des répliques.

Pour enrichir sa gestuelle, l'acteur peut imiter un musicien, un danseur, ou un acteur célèbre des pièces de théâtre ou de cinéma pourvu qu'il adapte son style de jeu à la pièce à jouer. Toutes ces imitations que l'apprenant fait le conduisent à devenir de plus en plus à l'aise pendant le discours devant le grand public. Ces gestes qu'il utilise au théâtre lui sont utiles quand il s'exprime même en dehors du théâtre. De même pour les différentes expressions des sentiments.

D'emblée, il y a des éléments de communication que l'apprenant acquiert au théâtre qu'il ne peut, en aucun cas, acquérir en classe. Sur scène, il affronte les différentes difficultés entravant la communication dont il se débarrasse en mobilisant toutes les connaissances linguistiques déjà acquises. Il est peu probable que l'apprenant oublie un mot ou un geste qu'il a utilisé sur scène. Par ailleurs, il apprend de ses amis d'autres techniques corporelles qui lui sont nouvelles et appropriées.

Rappelons également que les enseignants de français mettent l'accent, pendant beaucoup de temps, sur les leçons de grammaire, de techniques de l'écrit ; l'oral semble être ignoré suite au temps insuffisant qui lui est imparti et aux effectifs élevés d'apprenants en classe. Sans doute, les difficultés de l'apprenant en français oral ne peuvent pas être remarquées car ils trouvent les occasions d'expression orale rarement. Par contre, le théâtre qui est une pratique de l'oral en temps maximal, permet à l'apprenant de se classer lui-même sur une échelle d'évolution dans toutes les techniques de l'oral.

Dans les livres de français, le programme ne touche pas tous les points facilitant l'amélioration de cette compétence, mais au théâtre, l'apprenant en découvre beaucoup d'autres qu'il n'aurait jamais trouvées en classe de langue surtout la gestuelle, l'articulation, le ton, le vocabulaire de sentiment qui ne s'apprennent pas en classe.

L'efficacité de ce procédé d'enseignement/apprentissage du français par le jeu du théâtre est qu'elle met l'apprenant dans une situation problème réelle qu'il résout en s'amusant et qu'il surmonte sans sentir la fatigue. L'apprenant a accès aux différentes stratégies de s'exprimer oralement sans exception aucune. Il découvre à quel degré les outils non linguistiques comme la gestuelle et le ton sont utiles lors du discours. Ce procédé théâtral lui apprend à se représenter l'image de communication qui se fait au quotidien et de le faire comme la société la demande.

Encore plus, l'auteur d'une pièce de théâtre s'inspire du monde qui nous entoure pour écrire d'où il recourt à la communication appropriée à chaque situation.

II.2.2. La grammaire

L'homme commence à s'exprimer avec la grammaire dès le bas âge. Avant la scolarité, l'enfant peut produire des phrases de bonnes structures sans s'en rendre compte. En se référant aux différences et ressemblances qui existent entre les langues, Martinet nous dit que la grammaire fait partie de notre culture générale. Elle peut être acquise au sein de la communauté où l'enfant est né. L'auteur affirme que la grammaire est un produit qui, d'une certaine manière, concerne le public le plus vaste. Selon lui, la grammaire a été forgée avant tout, elle est le lieu de l'application technique de l'ensemble de nos connaissances à l'analyse de la langue (André Martinet, 2009 :32). L'acquisition de ces règles nous permet alors de communiquer.

Si nous nous référons aux idées de Martinet, nous pouvons dire que la grammaire se construit au fur et à mesure que nous nous exprimons. Les règles deviennent automatiques si nous les utilisons régulièrement. Certaines d'elles reviennent souvent et se ressemblent dans plusieurs situations de communication. De même au théâtre, l'apprenant utilise les règles grammaticales en répétant les répliques mémorisées. Il emploie les structures grammaticales variées sans s'en rendre compte. Il découvre de nouvelles structures qu'il utilisera à son tour.

Quand nous parlons ou quand nous écoutons les autres lors d'un échange, nous utilisons et recevons les mots et structures nouvelles. L'homme ne peut pas employer une structure qu'il n'a jamais entendu utiliser, il utilise en grande partie des structures grammaticales les plus utilisées dans sa communauté. En classe de français, l'apprentissage de la grammaire est centré sur l'acquisition des règles générales pouvant aider les apprenants à construire des phrases. Ces règles sont à la base de l'apprentissage du français, elles servent à la communication si les apprenants les emploient. Cependant, s'ils apprennent ces règles dans le but de réussir l'évaluation qui sera donnée par l'enseignant (avoir les points dans une interrogation de français), ils ne parviendront pas à les mobiliser à l'oral. Ils seront capables de les utiliser avec souplesse à l'écrit mais difficilement à l'oral. C'est pourquoi il est très important de mettre ces règles dans une situation de communication à l'oral pour que les apprenants découvrent eux-mêmes leurs différents fonctionnements et les utilisent à leur tour. Cette pratique est suffisamment possible au théâtre puis que là on ne fait que s'exprimer en jouant. Il faut savoir entre autres que l'apprentissage de la grammaire contribue au développement des différentes

compétences langagières de l'apprenant. Comment alors l'apprenant apprend-t-il la grammaire au théâtre ?

La bonne exploitation du théâtre conduit à plusieurs aspects positifs dans la vie scolaire et sociale. Selon Martinet, le théâtre permet la construction des différentes compétences :

- La compétence langagière : le théâtre permet aux apprenants d'acquérir de nouveaux vocabulaires puisque l'usage des mots permet la mémorisation rapide (apprentissage en contexte) et de connaitre la grammaire de l'oral et améliorer l'articulation.

-La compétence discursive : les apprenants travaillent les genres discursifs puisque le discours théâtral peut être d'une valeur narrative, argumentative, explicative, informative, ainsi ils sont confrontés aux différentes situations de communication et cela permettra d'acquérir et de produire des énoncés réels et de surmonter les différentes difficultés croisées dans leurs apprentissages de l'expression orale, en acquérant la bonne méthode de raisonner, d'expliquer et d'énoncer.

-La compétence énonciative : le théâtre permet aux apprenants de formuler leurs propres phrases, de reformuler les propos des autres, de les rapporter au style direct et indirect au moment de l'improvisation (une sorte d'exercices langagiers).

- La compétence textuelle : L'apprenant joue le texte qu'il a lu et compris. La lecture ne s'arrête pas seulement sur la compréhension du texte, mais aussi sur la façon dont les événements se sont succédé. En essayant de s'approprier le texte, il découvre les techniques de cohérence et cohésion (les connecteurs logiques et la mise en paragraphe) que contient le texte. A force de mettre en scène plusieurs pièces, il acquiert la capacité à produire un discours cohérent dans une assemblée ou dans d'autres moments de prise de paroles. Il devient capable de savoir comment introduire, développer et conclure son discours en gardant l'essentiel et l'enchainement des idées sur le long du discours.

En plus de la cohérence et la cohésion, la pièce de théâtre est écrite en phrases qui sont reliées entre elles par des conjonctions de subordination. L'apprenant parvient à repérer les types de propositions qu'il utilise à son tour lors d'un échange en français. Sur scène, l'élève-acteur joue le texte qui contient les phrases simples et complexes. Les répétitions le poussent à savoir comment exprimer ses pensées, ses suggestions à l'oral en se servant de tous ces éléments du texte.

En général, l'apprentissage du français doit chercher une stratégie la plus efficace qui permet aux apprenants de se sentir intéressés. Quand ils sont appelés à s'amuser à un jeu de théâtre, ils sont contents de changer la routine de la classe. Leur fierté est de se voir en liberté de s'exprimer, de se déplacer dans le but de s'entrainer à jouer sur scène. Bien plus, l'envie de vouloir jouer pousse les apprenants à être courageux. C'est grâce à cette motivation qu'ils apprennent les règles de grammaire des répliques du texte. Les règles de construction grammaticale est apprise par pratique au théâtre. De cette manière, l'apprenant commence à les connaitre en cherchant à comprendre le sens de chaque réplique et de toute la pièce.

II.2.3. Le vocabulaire

Dans cette section, nous allons établir comment un élève-acteur évolue bien avec son vocabulaire. Le théâtre qui est un jeu émouvant pousse l'élève-acteur à utiliser différents vocabulaires bien choisis en fonction de la communauté dans laquelle l'événement se déroule. Le contact qu'il fait avec le texte à jouer est une étape importante de découvrir des nouveaux mots. Avant de fixer son texte en mémoire, il s'efforce à comprendre son sens. Il est obligé de chercher d'abord les sens des mots dans le dictionnaire, savoir celui correspondant au contexte de la pièce. À partir du moment où l'apprenant comprend les significations des mots difficiles que contient le texte, son cerveau gagne une grande gamme étendue de vocabulaire qu'il peut mobiliser lors d'un échange en dehors du théâtre.

Les connaissances sur le lexique mental peuvent faciliter le processus d'apprentissage du nouveau vocabulaire puisqu'une image du lexique mental permet une compréhension plus profonde de la façon dont le vocabulaire peut être construit et comment les relations associatives fonctionnent entre des vocables (Enström 2010 : 47). Selon cet article, quand l'élève-acteur parvient à savoir la signification et l'utilisation d'un mot utilisé dans la pièce, il ne s'arrête pas seulement à ce stade mais il cherche aussi à connaitre d'autres situations de communication dans lesquelles le mot peut être utilisé avec un autre sens et ses dérivations. Si l'apprenant a déjà fixé en son mémoire l'idée générale d'un acte et puis de toute la pièce et qu'il comprend différents sens des mots utilisés dans le texte, il lui arrive qu'il remplace les mots par leurs synonymes tout en restant dans le sens du texte. Dans ce cas, il aura atteint un niveau élevé d'utiliser aisément le lexique du script et son propre vocabulaire qu'il avait acquis. C'est aussi une stratégie qui lui permet d'être à l'aise sur scène car il est sûr de lui-même avec une grande assurance qu'il peut faire face aux scènes mortes en cas de trous de mémoire pendant la représentation devant les spectateurs. Cette assurance qu'il gagne en répétant plusieurs fois pour

corriger certaines erreurs ponctuelles ou fréquentes liées à la prononciation et à l'articulation lui fait acquérir une autre capacité de savoir maitriser le discours et varier les structures pour transmettre le même message. Tout ce travail est à réaliser par l'apprenant sans se fatiguer du fait qu'il est motivé par la représentation de la pièce devant le public.

Dans le cadre scolaire, la direction peut inviter les parents des enfants et les autorités d'une école voisine à venir assister au spectacle. L'enseignant-animateur peut aussi donner une autorisation aux élèves-acteurs d'inviter leurs camarades. Les réservations des places pour les invités des apprenants sont importantes. Les apprenants se sentent valorisés si leurs parents, leurs frères et leurs sœurs participent au spectacle. Puisqu'il en est ainsi, l'élève-acteur augmente le courage pendant les répétitions. Il est vraiment motivé de monter sur scène et de montrer ses talents au public.

Il est fort évident que l'apprenant reste centré sur son objectif de monter sur scène mais l'enseignant lui, évalue régulièrement l'évolution de chaque acteur dans différentes compétences communicatives. Ce qui est sûr c'est que l'apprenant fait un effort pour atteindre son objectif en acquérant les connaissances lui permettant de communiquer facilement.

Enfin, pour pouvoir s'exprimer dans une langue étrangère, il faut une pratique de cette langue pour se familiariser avec l'utilisation des mots emmagasinés dans la mémoire. Au théâtre, l'élève-acteur apprend à sortir de sa bouche des nouveaux mots ou ses propres mots plusieurs fois. Ainsi, son stock de mots s'habitue à faire bouger tout son vocabulaire. Le théâtre lui facilite alors d'être fluide car les mots viennent avec souplesse, il ne les cherche pas pendant beaucoup de temps. Le théâtre est aussi un moyen efficace d'éviter les difficultés de maitrise du vocabulaire. L'élève-acteur apprend à employer une variété de vocabulaire en adéquation avec le contexte et le domaine.

L'enseignement/apprentissage du français en vocabulaire vise la maitrise des mots. Cette maitrise des mots s'évalue sur les différents sujets développés par le locuteur. Selon le CECRL, le candidat du niveau B2 *« peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents »* (CECRL :33). Au théâtre, l'apprenant distingue les différents emplois d'un mot dans différents domaines étant donné qu'il peut décrire, raconter ou argumenter au cours de la présentation théâtrale.

II.2.4. Le divertissement

Au théâtre, les spectateurs laissent leurs occupations quotidiennes pour assister au spectacle. Ils changent en peu de temps le milieu et se retrouvent devant une scène sur laquelle passent des événements qui les intéressent. Ils sont distraits par la succession des différents moments forts de la pièce. C'est un soulagement ou une façon de se détendre pour les spectateurs.

Étant donné que notre travail porte sur l'enseignement/apprentissage de l'expression orale du français par le théâtre, nous restons sur son apport par le divertissement à l'égard des élèves-acteurs. Cydelle affirme que le théâtre est un outil pédagogique dont on peut se servir pour transmettre les connaissances (Cydelle Berlin, 2005 :12). Cette transmission est adressée au public. Pourtant, les acteurs transmettent ces savoirs après les avoir acquis pendant les répétitions. C'est cette transformation de l'élève-acteur qui fait l'objet de notre travail.

Le terme théâtre dans l'éducation fait référence au divertissement du public. Il apporte les joies du divertissement et de partage d'histoires aux gens partout dans le monde. Ce but est généralement de changer le savoir, les attitudes, ou les comportements (Cydelle Berlin, 2005 :12). Du côté des acteurs, ils s'entrainent à jouer en imitant les comportements des personnages de la pièce. Les apprenants sont beaucoup impliqués quand il s'agit de jouer la scène traitant le sujet qui les intéressent. Ils acquièrent des nouvelles connaissances en rapport avec les sujets du texte. Il peut arriver que l'apprenant apprécie les attitudes d'un personnage, il peut adopter ses attitudes. En revanche, s'il n'apprécie pas les attitudes d'un personnage il peut juger bon de les éviter.

Le divertissement incité par le contenu de la pièce attire les élèves-acteurs à s'impliquer dans le jeu. Ensuite, ils se concentrent sur l'incarnation du caractère de leurs rôles et se retrouvent finalement en nette ressemblance aux personnages de leurs rôles. Jusqu'à ce moment, les apprenants n'ont plus de difficultés en rapport avec le texte ni avec la diction. Ils sont préoccupés par la représentation. L'enseignant-animateur précise les jours des répétitions générales sur une scène réelle et la représentation. Après la représentation, certains veulent aller de l'avant en mise en scène d'autres préfèrent produire leurs propres pièces. Ce qui est bon c'est que la compétence de l'expression orale se développe sans que les apprenants ne s'en rendent compte.

À la fin de l'année, la troupe peut organiser un voyage en dehors de l'école ou de la DCE. Au moment du voyage, les apprenants et l'enseignant choisissent ensemble un milieu scolaire à visiter en fonction des moyens disponibles. Le voyage n'est pas obligatoire surtout qu'il peut

être couteux. Adrien Payet dit :« *Faites attention, cependant, à ce que leur motivation ne réside pas uniquement dans le voyage ! La pratique du français et du théâtre doit rester leur motivation principale. Nous conseillons d'effectuer la première représentation dans le cadre de l'établissement et de proposer ensuite participation à un festival* » (Adrien Payet, 2017 :114). L'objectif du théâtre est de faire acquérir les compétences communicatives aux apprenants. Il est, de ce fait, nécessaire qu'ils fassent une représentation au sein de l'établissement dans le but de montrer aux autres leurs évolutions en expression orale. Après, ils organisent une autre représentation dans un autre milieu où ils seront assistés par un autre monde. L'importance de faire la première représentation au sein de l'école est de motiver les autres à aimer le théâtre et à développer la compétence de compréhension orale. Toutefois, il se peut que l'école n'ait pas de grande salle réservée au théâtre, l'enseignant en collaboration avec les élèves-acteurs inventent une scène en classe en se servant des cordes pour la délimiter.

Au cas où il y aurait les moyens de déplacement, c'est bénéfique de faire une autre représentation dans une autre école pour aider les apprenants à s'épanouir et à s'exercer à s'exprimer devant différents publics. Après le voyage, l'enseignant et ses élèves-acteurs évaluent ensemble l'atelier et évoquent les points positifs et négatifs du travail fait le long de l'année. Ils choisissent les élèves-acteurs qui ont bien joué le jour de la représentation et leur offrent des prix. Les meilleurs acteurs de la représentation feront partie du comité qui sera chargé de choisir la pièce à jouer l'année suivante. C'est dans la clôture de l'année que l'enseignant écoute chaque apprenant exprimer ce qu'il a aimé ou détesté en jouant au théâtre.

II.2.5. Gestion de la scène et maitrise du public

La gestion de la scène et la maitrise du public sont deux étapes préliminaires pour l'élève-acteur qui se prépare à monter sur scène pour la première fois. C'est juste une question, pour l'acteur, de savoir sur quel endroit il a droit de se déplacer et à qui il s'adresse quand il joue. Ici, nous rappelons encore une autre fois que l'effort à faire vise l'intéressement du public. C'est pourquoi nous restons beaucoup plus sur les mouvements de l'acteur quand il s'exprime et sa façon de se faire entendre et comprendre aux spectateurs.

II.2.5.1. Gestion de la scène

« Quelle que soit la salle de répétition, il convient de créer un espace scénique et un espace pour le public et les discussions […] L'espace public est composé de rangées de chaises ou de tapis de sol. Traditionnellement, la scène comprend deux entrées : À gauche, vue du public : côté jardin ; À droite, vue du public : côté cour […] Les entrées et les sorties sont matérialisées

à la craie avec des chaises ou un paravent. Il est important que les apprenants différencient les deux espaces du théâtre. La scène et le public. La scène est un endroit magique où l'on interprète des personnages mais lorsque l'on retourne dans le public, on redevient un spectateur avec toutes les qualités que cela requiert » (Adrien Payet, 2017 :118). Quand un acteur entre sur scène, il passe par l'une des deux entrées de la scène. Au moment des répétitions, l'enseignant s'assure que tous les acteurs maitrisent bien la scène : les entrées et les sorties. Il est très conseillé de répéter la pièce sur une scène délimitée dès le début pour que les acteurs se la représentent même si on leur change de l'endroit.

Comme nous le dit Payet, la scène doit se distinguer du public. L'apprenant a des limites qu'il ne peut pas dépasser en faisant ses mouvements sur scène. Les monologues et les dialogues sur scène ne sont pas joués par les acteurs de la même façon. L'apprenant joue à ce que tout le public le voit sans effort. S'il est seul sur scène, il se déplace en occupant le plus vaste espace possible, mais ces mouvements, il les fait en maintenant la voix et l'articulation claires, d'où il évite vraiment de parler pendant qu'il marche sur scène. Il parle, puis il se déplace posément et il s'arrête pour parler encore. Au contraire, s'ils sont à deux ou plus sur scène, chacun a le devoir de veiller à ce qu'il ne cache pas son coéquipier. Tout mouvement qu'un acteur fait favorise le jeu de son prochain. Le mieux plus est de rester impliqué dans le jeu à tout moment qu'un acteur est encore sur scène même quand il ne parle pas.

Les spectateurs sont beaucoup concentrés sur les acteurs qui parlent, mais certains d'autres regardent tout acteur et tout geste fait sur scène. De cette manière, l'acteur qui ne parle pas sur scène s'occupe utilement en jouant avec tout ce qui se trouve sur scène pourvu que ses gestes ne tuent pas le jeu plutôt l'enrichisse. Les mouvements, les gestes, l'articulation ainsi que les bonnes sorties et entrées faits correctement rendent le théâtre plus divertissant et les spectateurs ne s'ennuient pas du tout.

Même si l'acteur met son attention sur le divertissement des spectateurs, la mise en scène et d'autres répétitions en rapport avec la représentation devant les spectateurs se font après que l'animateur se soit assuré que le texte est bien mémorisé et fixé. « *Le risque est de se lancer trop rapidement dans la mise en scène et dans le travail autour du texte. Pour que la pièce ait un résultat harmonieux, le groupe doit avoir l'habitude de jouer ensemble, c'est pourquoi le travail sur le jeu d'acteur est une étape indispensable au projet. L'objectif n'est pas tant de transformer l'apprenant en comédien, mais plutôt de lui offrir la possibilité d'évoluer et de progresser théâtralement avec le groupe* » (Payet 2017 :118), Selon lui, le travail en groupe prend la première place. C'est la même chose pour la gestion de la scène. Si l'acteur ne pense

qu'à lui pendant le jeu, il aura tendance à faire trop de mouvements et finira par cacher ses partenaires ou il se retirera du jeu aussitôt qu'il aura terminé sa réplique. Le théâtre n'aura plus de divertissement car l'acteur ne fait que réciter. Pire encore est quand le public ne voit l'acteur que quand il parle. Si celui-ci ne reste pas dans le jeu tout le long de la pièce, il n'y aura pas des tic-tacs qui rendent toujours le jeu très accéléré. Le public s'ennuiera et sortira de la salle avant de voir la finalité de la pièce. Le jeu en cohésion aide l'équipe à surmonter toutes ces difficultés qui pourraient gâcher la représentation.

Pour conclure, la gestion de la scène se fait au fur et à mesure qu'on travaille chaque scène et acte jusqu'aux jours proches de la représentation. L'élève-acteur développe en premier lieu l'esprit de travail en équipe. Au moment où tous les apprenants arrivent à un stade de faire un constat que l'échec de l'un d'eux s'applique au reste, ils collaborent et s'entraident pour corriger et travailler toutes les scènes lacunaires où mal jouées. A partir de ce moment, chacun a confiance en équipe et n'hésite pas de demander une aide en cas de l'incompréhension d'une réplique ou scène.

II.2.5.2 Maitrise du public

La maitrise du public est une compétence qu'il faut chaque fois que l'on prend un discours devant une assemblée, un groupe de personnes auxquelles on n'est pas habitué ou devant une foule des étrangers (Claire Lavédrine, 2021 :12-13). Claire affirme que la prise de parole en public nécessite une compétence de maitrise des techniques de l'oral comme la gestion du stress, la gestuelle et l'articulation. Toutes ces techniques peuvent être développées efficacement avec le jeu théâtral comme nous l'avons déjà dit. Savoir utiliser ces procédés en même temps demande une pratique intense qui est suffisamment possible au théâtre.

Dans la vie de chaque jour, l'homme communique pour informer, demander, donner son point de vue, convaincre, orienter etc. Pour se faire comprendre, l'homme s'exprime devant les autres qui l'écoutent. Néanmoins, ses propos ou informations peuvent être rejetés non pas parce qu'il ment au public mais parce qu'il a des difficultés de les transmettre, d'attirer l'attention au public. C'est le même cas au théâtre. Si un acteur n'adresse pas ses répliques au public, celui-ci se sent ignoré et devient désintéressé. Des cas pareils se remarquent quand l'acteur parle à voix basse, n'articule pas les mots correctement, ne fixe pas son regard au public ou quand il tremble de peur à cause du grand public qui tourne tout son regard vers lui. Le témoignage de Dale Carnegie *« Quand je suis appelé à me lever pour parler, je deviens si préoccupé que je ne peux ni penser clairement, ni me concentrer, ni me rappeler ce que j'avais l'intention de dire.*

*Je désire gagner de l'assurance, rester calme et pouvoir me lever pour prendre la parole sans perdre le fil de mes idées. Je veux pouvoir m'exprimer avec clarté et conviction devant un groupe d'hommes d'affaires ou en société. » (*Dale Carnegie,2015 :8). L'apprenant qui monte sur scène pour sa première fois, il devient déstabilisé par les regards des spectateurs. Du coup, il perd l'équilibre et oublie son texte. Cela ne signifie pas qu'il n'a pas bien fixé son texte, mais seulement à cause de la panique. Ce qui est arrivé à Carnegie peut arriver à n'importe qui. Il suffit tout simplement d'être placé devant un grand public auquel on n'est pas habitué encore plus sans expérience de prise de parole dans une assemblée. A cet effet, l'enseignant invite les apprenants à monter sur scène après avoir pris connaissance qu'il n'y a plus de difficultés liées au texte. Il permet à chaque acteur de jouer devant ses camarades de classe plusieurs fois. Il donne aux élèves-acteurs beaucoup d'exercices en rapport avec la communication en public. Comme nous le recommande Carnegie dans son essai, il faut beaucoup de répétitions pour préparer la représentation. De plus que l'apprenant maitrise son jeu, de plus la confiance de soi revient. Il chasse la peur par la confiance qu'il a en lui-même.

Quand l'apprenant a la capacité de prendre la parole en public, il lui est facile de mobiliser tous les mots et ne peut pas être pris par le trac au cours de son discours. Il continue à enrichir son répertoire de vocabulaire qu'il utilisera pendant le dialogue. À l'inverse, s'il n'a pas encore éradiqué la timidité, le déséquilibre et le stress il ne peut pas réciter toutes ses répliques. Par conséquent, les mots ou répliques non répétés ne peuvent pas s'imprégner en son cerveau. La maitrise du public joue un rôle important pour la prise de parole du fait qu'elle permet à l'apprenant de mobiliser tout son savoir linguistique quand il s'exprime. L'apprenant a ainsi besoin d'une estime de soi pour être sûr de lui-même quand il est devant le public.

Un fait très important à propos de l'estime de soi est que l'enseignant ne cesse d'encourager ses élèves qui améliorent de plus en plus leurs jeux pour créer en eux la confiance de soi. Il ne faut surtout pas repérer seulement ce qui ne marche pas bien mais également savoir apprécier ce que l'apprenant a bien fait au moment des répétitions. L'enseignant doit savoir apprécier l'apprenant qui a travaillé même s'il n'est pas exactement arrivé au niveau que l'on souhaitait. Aussi longtemps qu'il reste des améliorations, l'enseignant leur rappelle ce qui reste à travailler. De cette manière ils savent où ils mettent leur concentration pour bien faire aux répétitions prochaines.

II.2.6. La cohésion

La classe théâtrale est une équipe qui travaille ensemble pour un objectif commun. Elle ne peut, en aucun cas, atteindre son objectif ni avancer grâce aux efforts de certains à l'exception des autres. Pourtant, le mauvais jeu d'un seul acteur affecte le jeu de toute l'équipe. En raison de cet échec ou réussite d'un groupe uni, l'enseignant et les apprenants trouvent ensemble des stratégies rigoureuses leur permettant d'atteindre leur objectif. Payet confirme que le théâtre est un jeu dont le centre est la communication où les intervenants s'expriment en s'adressant les uns vers les autres. Ce jeu réussit à intéresser le public si les acteurs jouent en synergie. Cet auteur affirme : « *La cohésion de groupe se crée rapidement dans l'atelier grâce aux jeux de dynamisation, aux improvisations et à l'atmosphère ludique que génère l'activité* » (Adrien Payet, 2010 : 112). Cela veut dire que les acteurs restent, pendant les répétions, concentrés au jeu de chacun pour que les répliques se répondent en réaction tic-tac. En restant concentrés sur les répliques de chacun, ils renforcent cet esprit de cohésion et s'exercent aux improvisations. Comme ça, toute l'équipe est interpellée à être attentive et vigilante aux répliques qui ne sont pas du texte. Cet exercice ne développe pas seulement l'attention d'écoute mais également celle de savoir comment improviser dans le même sens du texte. L'improvisation est un moyen efficace servant à l'acteur de sauver le jeu en cas de trous de mémoire. C'est pourquoi avant de mettre le texte en scène, il faut un travail préliminaire consistant à lire ensemble tout le script afin que chaque acteur ait, en général, son contenu. Ce travail de comprendre le contenu du texte en s'appropriant de toute l'histoire est indispensable. Quand chacun des acteurs comprend le déroulement de l'histoire, l'entraide mutuelle est possible car ils sont conscients qu'ils doivent tous participer. Dès lors, l'équipe est soudée, elle traverse tous ces moments de répétition ensemble et partage ensemble l'échec et la réussite. Ce qui crée en eux l'esprit de travail en équipe. Si l'équipe parvient à la cohésion, le travail devient facile ; elle avance facilement, l'heur des acteurs surpasse leur ennuie.

II.3. La place du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi

Dans cette section, le travail porte sur le théâtre dans les manuels du français, section langues. Nous essayons de voir la place accordée aux textes conversationnels et aux objectifs à atteindre après leur apprentissage. Il est question de voir si le faible niveau de l'oral des élèves n'est pas lié à la petite place accordée au théâtre. Ou bien si la formation initiale des enseignants offre des compétences leur permettant d'enseigner l'oral par le théâtre.

Après toutes ces analyses et observations, nous relevons les grands défis de l'apprentissage du français par le théâtre et les conséquences qui découlent de sa relégation. Enfin, nous présenterons une leçon pratique conduite par procédé théâtral dans le but de trouver une solution faisant face aux défis.

II.3.1. La place des textes théâtraux dans les manuels de français au post-fondamental dans la section Langues

Le programme du post-fondamental en français dans la section langues contient 68 textes, 23 en première langue, 24 en deuxième langues et 21 en troisième langues. Les types de textes enseignés durant tout le cycle sont le texte narratif, descriptif, théâtral, argumentatif, explicatif et injonctif. Le genre théâtral qui fait l'objet de notre travail occupe la 3ème place après les textes descriptif et narratif selon le contenu-matière des manuels de français au post-fondamental section Langues. Les apprenants commencent à apprendre le texte théâtral en deuxième année.

Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, le texte théâtral contribue efficacement à l'enseignement/apprentissage de l'expression orale du fait qu'il est écrit pour être mis en scène (pour être joué). C'est pour cette raison que nous voulons d'abord analyser la place de ce genre littéraire dans les manuels du français en section langues. Voici en tableau le nombre de textes théâtraux programmés par palier au cycle post-fondamental section langues.

Tableau 2 : Textes théâtraux enseignés par palier au cycle post-fondamental section langues

	1ères langues	2ème langues	3ème langues	Total du cycle
1er palier	0	0	0	0
2ème palier	0	2	0	2
3ème palier	0	7	2	9
Toute l'année	0	9	2	11
Nombre de textes du manuel	23	24	21	68
Pourcentage	**0**	**37.5**	**9.5**	**16.2**

Le tableau nous prouve que la classe de 1ère année n'a aucun texte théâtral. Par contre, en 2ème année, ils commencent à avoir des textes théâtraux, ils apprennent 9textes sur 24. En 3ème année, ils apprennent 2textes.

Compte tenu de ce que l'analyse de manuel nous donne, nous avons jugé bon de ne pas adresser un questionnaire d'enquête aux enseignants de la 1ère année langue parce qu'ils n'ont pas de textes de théâtre sur le programme.

Tableau 3 : D'autres types de textes du post-fondamental section langues du manuel de français

Classes	1ère Langues				2ème langues				3ème langues			
Types de textes	Textes narratifs	Textes descriptifs	Textes argumentatifs	Textes explicatifs	Textes narratifs	Textes descriptifs	Textes explicatifs	Textes injonctifs	Textes narratifs	Textes descriptifs	Textes argumentatifs	Textes injonctifs
1er palier	7	0	0	1	0	0	9	0	1	0	8	0
2ème palier	0	8	0	0	0	0	1	5	7	0	0	0
3ème palier	0	0	0	7	0	0	0	0	3	0	0	0
Toute l'année	7	8	0	8	0	0	10	5	11	0	8	0
Nombre de textes du manuel	23				24				21			
Pourcentage	30.4	34.8	0.0	34.8	0.0	0.0	41.7	20.8	52.4	0.0	38.1	0

Tableau 4 : Tous les textes enseignés en section langues

types de textes	descriptifs	narratifs	argumentatifs	explicatifs	**théâtraux**	injonctifs	total
1ère année langues	8	7	0	8	**0**	0	23
2ème année langues	0	0	0	10	**9**	5	24
3ème année lngues	0	11	8	0	**2**	0	21
Cyle post-fondamental	8	18	8	18	**11**	5	68
pourcentage	11.8	26.5	11.8	26.5	**16.2**	7.4	100
Place	4è	1er	4è	1er	3è	6è	

Sources :

-Cahiers support-élève, Toutes disciplines, section langues, Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

-Guide de l'enseignant : Section langues : Français, Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Au cycle post-fondamental dans la section langues, de la 1ère à la 3ème, les manuels de français contiennent 11 textes conversationnels dont 9 en 2ème langues et 2 en 3ème langues. A la lecture du tableau précédent, on réalise que ces textes représentent une portion réduite par rapport aux textes explicatifs. Leur pourcentage est de loin inférieur à celui des deux types de textes qui viennent en tête, en *ex aequo*. On notera aussi que l'analyse des consignes révèle que l'exploitation de tous ces textes porte sur le repérage d'indices et le vocabulaire. La structure du résumé est aussi enseignée en se référant sur ces textes, mais elle est faite à l'écrit.

Etant donné que les textes sont exploités pour développer la production écrite, les enseignants et les apprenants mettent l'accent sur les exercices de l'écrit : les textes à trous, le résumé, le repérage d'indices du type de texte. Ainsi donc, les évaluations faites sur les textes vérifient les compétences écrites. Ce qui peut être l'une des raisons qui fait que la plupart des apprenants du post-fondamental s'expriment correctement plus à l'écrit qu'à l'oral.

Du fait que le programme du post-fondamental section langues met en avant les textes narratifs et descriptifs en grande partie, les enseignants développent la compétence écrite qui est la compétence la plus utilisée dans le style littéraire narratif, descriptif et injonctif. Par ailleurs, pour pouvoir développer l'oral via les textes narratifs et descriptifs, l'enseignant doit être créatif pour trouver une stratégie de l'oral à utiliser. Dans ce cas, par exemple, l'enseignant est invité à exploiter le texte en classe et à demander aux apprenants de produire à leur tour un texte qu'ils exposeront à l'oral devant la classe.

Comme nous l'avons dit dans le premier chapitre, le théâtre, dès ses origines était le moyen le plus efficace utilisé par les chefs religieux catholiques pour exercer les jeunes adolescents à parler (Léon Chancerel, 1955 :7). A propos de cet objectif, il ne suffit pas de savoir parler mais également de maitriser les techniques de prise de parole devant différents publics. Toutes ces techniques peuvent être acquises efficacement par le jeu du théâtre (Joaquim DOLZ, 2008 :179-198).

Encore plus, on a remarqué que le peu de textes conversationnels que contiennent les manuels de français ne sont pas conçus pour améliorer les techniques de l'oral. Les pratiques de mise en scène, d'articulation, d'expression des sentiments, de voix et de gestuelle ne sont pas enseignées. A part ce moindre nombre des textes conversationnels, il reste à savoir si les enseignants de français sont capables d'enseigner l'expression orale par le théâtre ou s'ils ont

suivi une formation en rapport avec le théâtre. C'est à ce point que nous avons jugé bon de mener une recherche sur le théâtre et son enseignement dans la formation initiale des enseignants.

II.3.2. Le théâtre dans la formation initiale des enseignants

Les enseignants de français du post-fondamental dans la section langues sont des lauréats de l'enseignement Supérieur de l'I.P.A/ Département de Français, de l'E.N.S /Département des Langues et Sciences Humaines /Section Français et de la F.L.S.H/Langues et littérature françaises. Voilà pourquoi nous avons consacré une section sur l'analyse de la formation leur offerte dans l'enseignement supérieur. En guise de savoir les raisons de la relégation du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français, nous analysons les maquettes des cours enseignés dans ces différentes institutions qui forment les enseignants de français pour le post-fondamental.

Dans cette section, il est question de savoir si c'est par la négligence que les enseignants ne pratiquent pas le théâtre en classe ou si nous attendons d'eux une compétence en mise en scène théâtrale qu'ils n'ont jamais acquise au cours de leur formation.

Tableau 5 : Cours enseignés à l'université qui contiennent des notions sur le théâtre

	ENS/Section Français et IPA/Département de Français	**FLSH/Langues et Littérature françaises**
Cours ayant des notions sur le texte théâtral	Étude de textes et d'auteurs français du Moyen Age au 18è siècle	Étude de textes d'auteurs français du Moyen Age au 16èsiècle
	Étude de textes francophones	Étude de textes d'auteurs négro-africains d'expression française des origines à 1945
	Étude de textes d'auteurs français du 19è siècle à nos jours	Étude de textes d'auteurs français du 19è siècle à nos jours
	Étude de genres littéraires français	**Écriture et animation théâtrales**
	Étude de textes et d'auteurs africains d'expression française	Théories et genres littéraires
	Didactique de textes	Étude de textes d'auteurs français du 17è siècle au 18è siècle
		Étude de textes d'auteurs négro-africains d'expression française de 1945 à nos jours
Total	6	7
Cours sur le théâtre	0	1
Nombre de cours du cycle	64	77
Pourcentage	0	1.3

Selon « le guide d'orientation des lauréats en quête d'emploi aux métiers d'enseignant » publié par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS) en 2020 à la page 4, l'Approche Par Compétence (APC) vise le développement des compétences transversales et le profil de sortie de l'apprenant. Comme le cours de français est dispensé par un lauréat de l'enseignement supérieur de l'IPA/Français, ENS/Français, FLSH/LLF, ces institutions devraient préparer des enseignants répondant au besoin du secondaire au post-fondamental. Pour respecter le principe du « profil de sortie » comme nous le demande l'APC,

l'enseignement supérieur est censé être le cadre de formation des enseignants ayant les capacités d'enseigner le programme du post-fondamental.

Pour aboutir à ces finalités, l'enseignement met l'accent sur les principes d'interdisciplinarité. L'enseignement supérieur est, lui aussi, censé offrir aux étudiants une formation selon le contenu matière du programme du post-fondamental. Par contre, les cours dispensés à l'université dans les domaines d'enseignement du français n'offrent pas des savoirs sur le théâtre. On comprend alors que les enseignants se retrouvent en difficultés pour appliquer l'enseignement/apprentissage de l'oral par le théâtre.

D'après les maquettes des cours de ces trois institutions, les étudiants ont des cours en rapport avec les types de texte. Dans ces cours, l'étudiant peut voir le texte théâtral comme tant d'autres types de textes. A l'IPA et à l'ENS, 6 cours ayant des notions sur le texte où le théâtre peut être abordé pour ses caractéristiques et ses particularités par rapport aux autres textes sont proposés par les offres de formation. Pourtant il n'y a aucun cours spécialement consacré sur les notions théâtrales particulièrement sur son enseignement et/ou sa mise en scène. À la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, département de Langues et Littérature françaises, il y a sept cours sur le texte dont un est consacré à l'Écriture et animation théâtrales. Là non plus, l'enseignement du théâtre n'est pas abordé.

On réalise donc, en consultant les offres de formation des institutions dont sont issus les enseignants de français, que la formation initiale de ces derniers ne les prépare pas à l'enseignement du théâtre et par voie de conséquence à travailler telle ou telle compétence par les textes issus de ce genre.

On peut en déduire que cette place réduite accordée au théâtre dans l'enseignement supérieur est l'un des facteurs qui sont à l'origine de sa relégation dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale du français au post-fondamental.

Étant donné que le théâtre occupe une petite place dans l'enseignement supérieur, son apprentissage au post-fondamental ne contribue pas au développement de l'expression orale.

Toutefois, cet outil pédagogique d'apprentissage du français par le théâtre qui incite l'apprenant à s'exprimer en répétant des répliques cohérentes du texte devrait être appliqué même à l'université dans le but d'améliorer l'expression orale des étudiants. Il est, selon ses différents actes de parole et techniques théâtrales, un genre littéraire particulier. Sa particularité réside sur ses exigences sur l'endroit et les accessoires servant à la mise en scène. C'est pourquoi

l'enseignant de français devrait recevoir une formation pour pouvoir exploiter les textes théâtraux de façon utile et bénéfique pour l'expression orale.

Il est fort probable que l'enseignant ne puisse transmettre aux apprenants des connaissances qu'il n'a pas acquises au cours de sa formation. Nous partageons le point de vue qui transparait dans la citation ci-après de Gustave Thibon :*« La cendre ne parvient qu'à me prouver la flamme, on ne peut donner que ce qu'on a »* (Gustave Thibon, 2014 :27). C'est le profil de sortie de la formation offerte à l'université qui montre ce dont l'étudiant sera capable après le cycle. Qu'à cela ne tienne, la créativité et l'esprit de recherches sont parmi les qualités d'un bon enseignant. Pour dire que l'enseignant de français n'a pas besoin de tout avoir appris au cours de sa formation pour pouvoir bien l'enseigner. Il faut tout de même une prise de conscience de se ses propres lacunes par rapport à ce qu'on est amené à enseigner et une volonté de chercher, d'apprendre et de combler ses lacunes avant d'enseigner.

À présent que les centres de recherche sont nombreux par l'épanouissement des nouvelles technologies, le théâtre peut être appris et bien enseigné. Beaucoup de sites internet montrent les présentations des pièces de théâtre mises en scène. Dans ce cas, l'enseignant peut regarder une pièce traitant un thème de la vie courante, et puis la faire jouer à ses apprenants. Les apprenants commencent à se familiariser avec le théâtre en imitant les représentations déjà faites.

Quant à l'endroit où l'on pratique le théâtre, l'enseignant peut se servir de la salle de classe en cas de manque de la salle réservée au spectacle. Nous l'avons dit dans le premier chapitre que la délimitation de la scène à la craie aide les élèves-acteurs à savoir distinguer l'espace de la scène et celui du public. De même, les exercices pratiques de la voix, d'articulation, d'expression en général peuvent être conçus par l'enseignant en collaboration avec les apprenants durant toute l'année Payet A. (2010 :120). En guise d'exemple de ressources disponible en ligne la liste des festivals du réseau mondial Artdrala est disponible sur le site :

www.leproscenium.com, www.dramaction.qc.ca

II.3.3. Les défis du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi

Comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique, le théâtre est fait pour être joué. Le dramaturge écrit avec précision et indication pour aider le metteur en scène. Il situe l'événement dans le temps et dans l'espace ce qui permet de savoir dans quel appartement et à quel moment se passe l'action du théâtre, dans quelles pièces, avec quel décor et quels costumes.

Comme dans la vie de chaque jour, l'être humain communique avec son entourage par le verbe, les gestes ou les mimiques, etc., la pratique du théâtre peut aider à améliorer sa compétence à communiquer. En effet, ce genre travaille toutes les techniques de l'expression orale. C'est dans ce cadre de communication à l'orale que nous choisissons de voir ensemble ce qui empêche l'application de cette méthode dans l'enseignement/apprentissage du français au Burundi.

Le théâtre burundais est caractérisé par les deux pôles qui s'opposent linguistiquement, le théâtre dit « classique », joué exclusivement en français, et le théâtre dit « communautaire », exclusivement en kirundi (Maëline Le Lay 2021 :133-138). Le théâtre classique est joué par les intellectuels car il est en français. Les acteurs doivent être des personnes intellectuelles qui comprennent le français. Ces textes écrits en français traitent souvent des thèmes de la culture et de la politique européennes particulièrement de la France. En conséquence, une autre forme de théâtre est née dite « communautaire » pour être jouée à la burundaise. Cette forme de théâtre traite des thèmes de la société burundaise en kirundi. Ce qui permet à tout Burundais le voulant d'accéder au jeu théâtral.

Dans cette section, nous essayons de mettre en exergue les principales raisons de la place réduite du théâtre en milieu scolaire particulièrement dans l'enseignement/apprentissage du français. Les défis que rencontrent les classes de langues en pratiquant le théâtre sont liés aux matériels, aux performances des enseignants, au programme et aux moyens à dépenser lors de la représentation. Toutes ces difficultés peuvent être à l'origine de la non utilisation du théâtre dans l'apprentissage du français. Pour bien relever ces différents défis du théâtre, nous avons préparé une leçon modèle sur les notions du théâtre. C'est après l'expérimentation par la mise en scène du texte que nous avons pu découvrir toutes les difficultés qui entravent l'enseignement du théâtre.

Leçon modèle sur le texte théâtral

Nous avons préparé une leçon sur le texte théâtral dans le but de pouvoir dégager les défis qui entravent la mise en scène d'un texte théâtral. La préparation de cette leçon ne s'écarte pas de la nouvelle approche appliquée dans le système éducatif du Burundi qui est « La pédagogie d'intégration ». Pourtant, elle met l'accent sur le développement de l'expression orale par la mise en scène. C'est donc après la présentation de la pièce que nous nous rendons compte des difficultés que l'enseignant rencontre lors de la mise en scène théâtrale.

Leçon : Expression orale

Support

TEXTE : Double rendez-vous chez le juge

- **Ressources visées** : Notions d'un texte théâtral

Objectif : Développer l'expression orale à travers le texte théâtral

- **Motivation ou installation des prérequis**

Texte-support : Double rendez-vous chez le juge

Entrée de Jo, suivie de Rose et de Marius.

Jo : Si ça continue, on va pouvoir faire un speed-dating ici ! Installez-vous avec les deux autres. Je suis plombière moi, pas hôtesse d'accueil.

Marius : Enchanté Madame. Je m'appelle Marius et voici mon épouse Rose.

Jo : Moi, c'est Jo. J'essaie d'être plombière quand je ne suis pas dérangée !

Rose : *(A Marius)* : Je sais encore me présenter toute seule alors boucle-la ! *(A Jo)* Je m'appelle Rose Le Pin … enfin plus pour longtemps. Dès que j'aurais divorcé de cet abruti, je retrouverai mon nom de jeune fille et je ne vous cache pas que de ne plus m'appeler Le Pin ne me chagrine pas !

Paulin : Moi aussi je m'appelle Le Pain et je ne vous permets pas de critiquer mon nom de famille !

Jo *(riant) :* On va pouvoir ouvrir une boulangerie ! Y'a des pains partout !

Marius : Non, Rose et moi, c'est Le Pin P.I.N comme l'arbre. Rien à voir avec le pain de la boulangerie.

Rose : Et voilà ! C'est parti pour les grands discours ! On s'en fout Marius ! Tais-toi !

Marius : T'énerve pas ma bibiche ! Tout va bien.

Rose *(soupirant)* : Il m'énerve, il m'énerve !

Jo : Ça sent aussi le divorce chez les Le Pin P.I.N non ?

Rose : Bien vu ! Si on est là chez la juge, c'est pas pour acheter une baguette !

Jo *(riant)* : Vous pourriez, vous avez deux pains en face de vous !

Paulin : C'est de l'humour ?

Jo : Ben ouais ! Eh, faut décompresser là ! Zen les Le Pain et les Le Pin !

Paulin : Vous avez rien d'autre à foutre vous ?

Jo : Il va me parler meilleur lui ! J'vous appelle l'assistance du juge. *(Elle va appeler Axelle)* Vous pouvez venir, y'a foule ! C'est comme dans la bible, c'est multiplication des pains !

Axelle *:* *(du local)* : Ouais ! Je viens ! Je suis au téléphone là ! Dites-leur de s'asseoir, je viens ! Et fermez la porte !

Jo : On rend service et on se fait engueuler en plus ! *(Jo referme la porte.)* L'aimable assistante arrive. Faut attendre ! Moi, j'y retourne.

Jo sort côté bâche. Marius se dirige vers Fanny qui est toujours assise

Marius : Bonjour Madame. Enchanté. Je m'appelle Marius.

Fanny : Enchanté Marius. Moi, c'est Fanny.

Rose : Assied-toi au lieu de brasser de l'air !

Marius s'assoit dans le fauteuil de Paulin.

Paulin : C'est mon fauteuil là ! *(Marius se relève)*

Fanny *(se levant)* : Prenez le mien ! Je vais rester debout.

Marius : Non, je vous en prie. Restez assise Fanny.

Fanny : Prenez ma place ! Je vous promets que cela ne me dérange pas.

Marius : N'en faites rien. Je vais prendre un tabouret.

Fanny : Je peux prendre un tabouret si vous voulez…

Marius *(dépliant un tabouret et s'asseyant)* : Rasseyez-vous ! Je suis très bien.

Fanny *(se rasseyant)* : Comme vous voulez mais cela ne me dérangeait pas de prendre le tabouret vous savez.

Paulin : Fanny ! Tu vas nous rabattre les oreilles combien de temps avec le tabouret ?

Rose : C'est pareil pour toi Marius ! Vous n'allez pas passer la journée à vous faire des courbettes pour savoir qui va poser son cul sur le tabouret !

Paulin : Laisse ton fauteuil à Madame Le Pin ! Prends un tabouret puisque tu y tiens tellement !

Fanny se lève, prend le deuxième tabouret et s'assoit

Rose : Merci Monsieur Le Pain.

Paulin : On va peut-être s'appeler par nos prénoms ? Cela sera plus simple non ?

Marius : Oui, vous avez raison.

Fanny : Ce sera plus simple en effet.

Paulin *(A Fanny) :* Je t'ai parlé à toi ? Non, je crois pas !

Rose *(A Marius)* : Idem pour toi.

Paulin : Alors vous aussi, vous dites adieu au mariage ?

Rose : Ouais ! Et je vais vous dire, c'est pas trop tôt ! La galère va se terminer ! Une chiffe molle, une lavette, voilà à quoi je suis mariée !

Marius : T'es dure avec moi ma bibiche ! Je suis pas méchant avec toi.

Rose : T'es pas méchant ; t'es juste con comme une valise mais moins pratique, la valise a des poignées, elle ! *(Marius est au bord des larmes.)*

Rose : Qu'est-ce que je disais ? Regardez Paulin, il va se mettre à chialer !

Paulin : Je vous comprends Rose. J'ai la même à la maison.

Fanny : Mais j'ai rien dit Paulin. *(Fanny est au bord des larmes elle aussi)*

Rose : Et bien ! On va avoir droit aux grandes eaux des deux côtés ! C'est pathétique !

Fanny et Marius reniflent (en même temps) tous les deux

Paulin : Vous comptez nous faire un concert tous les deux ?

Rose : Mouche-toi au lieu de renifler ! Faut tout lui dire, je suis à bout !

Paulin : L'autre n'est pas mieux ! Fanny ! Mouchoir !!

Fanny : J'en ai pas Paulin !

Marius *(Sortant un paquet de mouchoirs de sa poche)* : Tenez ! Servez-vous Fanny !

Fanny et Marius se mouchent tous les deux (en même temps)

Paulin : Fanny ! Prends ton tabouret et vas t'asseoir plus loin ! Tu me gonfles !

Rose : Pareil pour toi Marius ! Hors de notre vue les pleureuses !

Fanny et Marius se lèvent, prennent leur tabouret et se décalent.

Paulin *(Prenant un magazine)* : Tiens, attrape ça ! ça t'occupera ! *(Il lance le magazine à Fanny sans ménagement)*

Rose : Bonne idée Paulin ! *(Elle lance elle aussi un magazine à Marius)* Attrape ! le temps que tu seras à lire, je serai tranquille !

Fanny et Marius se plongent dans leur magazine. (Vous pourrez les faire tourner les pages en même temps)

Paulin : Vous aviez rendez-vous à quelle heure ?

Rose : 10 heures et vous ?

Paulin :10 heures aussi.

Rose *(Regardant sa montre)* : Il est 10H30 et elle est toujours pas là ! J'ai pas que ça à faire moi ! Il a déjà fallu que je prenne une journée de vacances pour venir ici et j'ai pas l'intention de faire le planton toute la journée.

Paulin : Idem. Mais je ne partirai pas avant que la juge ait classé le dossier Fanny !

Rose : On a plus plus qu'à prendre notre mal en patience ! *(Elle prend un magazine)* Vous voulez lire en attendant Paulin ?

Paulin : Y'a que ça à faire de toute façon !

Rose lui donne le magazine et en prend un autre. Jo rallume sa radio. Les quatre personnages sont plongés dans leur lecture. Un temps. Entrée par la salle de la juge au téléphone. Elle avance d'un pas pressé.

TARDIVEL V., (2019), … ***Et surtout pour le pire,*** **Le proscenium, texte à jouer**

Séquence 1 :

Objectif 1 : Lire correctement le texte-support

Tâche 1 : Lis attentivement ce texte-support et relève tous les mots difficiles

Consigne : La tâche se fait en autonomie.

Tâche 2 : Décrivez les personnages du texte, identifiez leur rôle dans le texte et choisissez le rôle à jouer

Consigne : La tâche se fait en autonomie puis en groupe

Validation des réponses

Séquence 2 :

Objectif 2 : Réciter les répliques.

Tâche 3 : Répète chacun en monologue les répliques d'un personnage choisi et puis jouez en groupe les dialogues du texte.

Consigne : Faire la ta tâche en autonomie et puis en groupe

Produit attendu : mémorisation et bonne récitation des répliques, articulation juste et correcte des mots, voix audible et intelligible, expressions des sentiments, utilisation convenable des gestes

Application

Mise en scène et représentation devant la classe

Objectif : Consolider les notions d'un texte théâtral

Tâche 4 : Délimitez la scène, jouez en harmonie tout le texte et faites les déplacements convenablement

Consigne : le travail se fait en groupes déjà constitués

Validation des produits, revus et améliorés par les élèves et l'enseignant

Après la représentation, l'enseignant se rend compte des compétences acquises par les élèves au cours des répétitions. Il conserve les stratégies les plus efficaces de mémorisation du texte, d'articulation, de ton, de sentiments. Il revient beaucoup plus sur les améliorations faites mais aussi aux compétences non encore acquises. Cette analyse du travail accompli permet à l'enseignant de préparer les activités de l'année suivante.

En fonction de la longueur du texte, l'enseignant peut prévoir une mise en scène d'un texte par trimestre. Il peut aussi prévoir une pièce en en 2 ou 4 actes qui sera présentée à la fin de l'année. L'intérêt de jouer une pièce au complet est que les élèves s'approprient le contenu entier de la pièce et découvrent les différentes situations de communication que contient la pièce.

Pour les élèves de 1ère année, ils peuvent jouer des textes tirés des pièces théâtrales pour se familiariser avec la mise scène. C'est à partir de la 2ème et la 3ème année que l'on commencerait à jouer toute la pièce.

Durant les préparations, l'enseignant et les élèves échangent sur certaines scènes ou répliques qui créent les confusions de mise en scène. Cet échange permet à chaque élève de s'exprimer en français en apportant sa proposition. C'est une occasion où il pratique l'expression orale en français. Dans ce cas, l'enseignant veille à ce que chaque élève donne son opinion quelle que soit la pertinence.

N.B : Si l'établissement scolaire dispose d'une salle de spectacle adaptée aux pièces de théâtre, l'enseignant-animateur en collaboration avec les apprenants installent la scène. Ils choisissent le décor, le costume, les accessoires avec lesquels les acteurs joueront. L'installation de la scène va impérativement de pair avec l'appartement où se déroule toute la pièce.

Pour faire le décor qui correspond à la pièce, ils se servent des indications mises entre parenthèses par l'auteur, mais ils peuvent le modifier pour l'adapter à leur culture nationale.

Au contraire, si l'établissement ne dispose pas de salle de spectacle pour les jeux de théâtre, l'enseignant et les élèves utilisent la salle de classe. Dans ce cas, ils délimitent la scène à la craie. Ils utilisent le costume et les accessoires qui sont disponibles si ce que l'auteur recommande dans les didascalies n'est pas facile à trouver.

En ce qui concerne les entrées et les sorties, l'enseignant aide les élèves à préciser les portes d'entrée dans différentes pièces de l'appartement.

Au cours de la mise en scène du texte de la leçon, nous avons rencontré des défis que nous avons résolus au fur et à mesure que nous évoluions dans le jeu. Ces défis sont entre autres :

- L'attribution des rôles

Les textes théâtraux que contiennent les manuels du post-fondamental ont deux ou trois personnages. Pour que tous les élèves aient leurs rôles à jouer nous avons choisi une pièce de théâtre ayant des scènes avec de personnages plus nombreux. Ensuite, il y a des personnages principaux dont le rôle se répercute sur un texte long, nous avons dû attribuer ce rôle à plusieurs élèves (3élèves) comme nous le propose (Adrien Payet ,2010 :122). Lors de l'attribution des rôles, le rôle de Fanny est aimé de toutes les actrices du fait qu'elle se comporte, dans la pièce, comme une femme burundaise soumise à son mari. C'est un rôle facile à imiter. Pour faire face à ce défi, nous avons invité les acteurs de ce rôle à jouer pour voir celle qui joue le mieux par rapport aux autres.

- Le temps de la mémorisation du texte

La mémorisation du texte a pris beaucoup de temps. Pour y faire face, nous avons donné un rôle pour trois élèves et chacun retenait ses scènes pourvu qu'il les joue correctement sur scène. Pour aussi maximiser le temps de répétions, nous avons décidé avec nos élèves de travailler les samedis et certains après-midis pendant la semaine. Cette décision a été l'une des stratégies qui nous ont aidés à pouvoir terminer la mise en scène rapidement.

- La salle de spectacle

Comme l'école n'a pas de salle de spectacle, nous avons demandé la salle auprès du Ministère des Affaires de la communauté Est Africaine, de la Jeunesse, des Sports et de la Culture, nous avons reçu la salle « Palais des arts » gratuitement. Cette salle n'est pas adaptée au théâtre. Les spectateurs du fond n'entendaient pas ce que les acteurs disaient à cause des échos. Pire encore, la scène est trop vaste pour que l'on puise l'occuper en entièreté. Pour surmonter tous ces défis, nous avons mobilisé nos matériels comme le projecteur, les canapés et coussins afin que nous puissions éclairer le moindre espace de la scène. Pour éviter les dépenses des rideaux, nous avons adapté la pièce à la scène en le jouant sans interruption entre les actes.

- Les dépenses

Le texte que nous avons mis en scène exige des accessoires comme des meubles difficiles à déplacer. Pour éviter que le déplacement de ces meubles perturbe la représentation, nous avons commencé à les déplacer un à un deux semaines avant. Mais des objets comme les canapés, les tables et les chaises c'est la direction qui s'en était chargée.

Les deux jours des répétitions générales, les élèves ne rentraient pas à midi après les classes plutôt ils allaient tout de suite dans la salle où la représentation allait avoir lieu pour s'adapter à la nouvelle scène. Il était alors nécessaire que la restauration de ces élèves soit prise en charge et la direction avait prévu un budget pour la représentation au début de l'année. Il couvrait ses frais nécessaires pour les préparatifs.

En conséquence, toutes ces dépenses faites par la direction doivent être prévues par l'enseignant dès la rentrée des classes. Et puis la direction en discute avec les parents dans le but de savoir comment soutenir cette activité. C'est pourquoi l'enseignant doit choisir les pièces de théâtre à jouer avant la rentrée scolaire. Au minimum trois pièces dans lesquelles les élèves en choisiront la plus intéressante.

En ce qui concerne ces défis ci-haut cités, l'enseignant de français est appelé à être créatif. Comme Adrien Payet nous le dit, l'important n'est pas de transformer l'élève en comédien mais de l'aider à surmonter les difficultés de prise de parole en public et bien d'autres en rapport avec l'expression orale dans une langue étrangère.

Conclusion

Toutes les connaissances qu'un apprenant de français acquiert dans une classe de langues lui servent pour communiquer. Au cas contraire, l'apprentissage de cette langue est voué à l'échec. C'est pourquoi les enseignants de français privilégient la pratique de la langue afin que les apprenants puissent utiliser ce qu'ils apprennent.

La langue est utilisée au sein d'une société pour communiquer (Fortineau, 2008 :68). Pour pouvoir communiquer, les intervenants d'un échange doivent avoir des compétences linguistiques dans leur langue. La compétence de l'expression orale est l'une de ces compétences utilisées. Au cours de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère orale, l'enseignant aide les apprenants à pratiquer cette langue. De même, dans une classe de français langue étrangère, l'enseignant offre des occasions à ses apprenants pour s'exprimer en français.

Comme Fortineau nous dit qu'une langue sert pour la communication, l'enseignement/apprentissage de l'expression orale du français veille à ce que les apprenants s'expriment. La pratique de l'expression orale est suffisamment possible au théâtre. Ce genre littéraire écrit pour être mis en scène attire beaucoup les apprenants car il s'agit d'un jeu d'amusement (Payet, 2010 : 111-132). L'apprenant qui lit le texte avec envie de savoir son contenu acquiert les éléments nécessaires pour s'exprimer. Au théâtre, les élèves-acteurs lisent la pièce pour la comprendre et la présenter sur scène.

La motivation de vouloir monter sur scène pousse l'apprenant à travailler assez dur. Pendant ce temps de travail sur le texte, l'articulation, la voix, le ton, la gestuelle, les déplacements, la mise en scène…, l'apprenant découvre des techniques de l'oral qui ne peuvent pas être abordées en classe. Il apprend au fur et à mesure qu'il s'efforce de maitriser son texte.

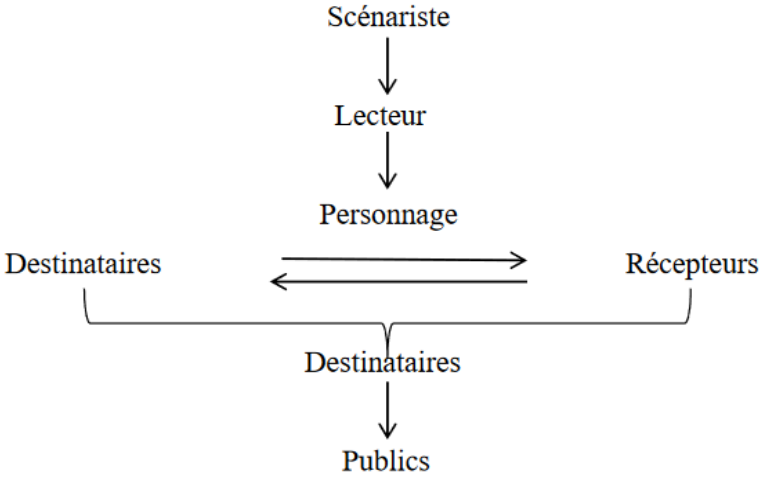
Au moment des répétitions, l'apprenant travaille en collaboration avec ses camarades de la troupe. Cette collaboration tisse leur relation et la troupe forme une classe soudée ce qui facilite la correction mutuelle (Daubert, 2018 :5). Les apprenants deviennent de plus en plus unis autour d'un objectif commun : la représentation. Dans ce cas, ils cherchent à réussir ensemble car la représentation a lieu quand tous sont prêts.

Quant à l'enseignant, il remarque facilement les difficultés de ses apprenants parce qu'il trouve le temps d'assister aux répétitions. C'est pendant les répétitions qu'il note toutes les erreurs commises par chaque apprenant. Il vérifie chaque fois l'évolution de ses apprenants en se référant sur la correction des erreurs et le niveau de jeu. Son but principal est de voir si réellement les apprenants améliorent ces techniques de l'expression orale.

Même si l'objectif des apprenants est plus souvent celui de jouer sur scène, l'enseignant ne peut pas rester seulement sur cette motivation. Il ne cesse de vérifier l'évolution de l'expression orale de chaque apprenant. Ce qui est bon c'est que les deux objectifs (jouer sur scène et développer l'expression orale) sont intermêlés. Les apprenants cherchent à maitriser la mise en scène pour la représentation et développent en même temps la compétence de l'expression orale. L'apprentissage se fait en s'amusant, les apprenants ne ressentent pas la fatigue.

Le jeu de théâtre permet à l'apprenant de s'exprimer dans différentes situations de communication sur des sujets variés (Claire Lavédrine 2005 :12). L'apprenant se familiarise avec la prise de parole dans différents domaines. Ainsi, son étendue de vocabulaire devient vaste. Dans le texte, il y découvre des structures grammaticales couramment utilisées. Ce qui est de plus-value au théâtre, c'est que tout ce que l'apprenant acquiert est beaucoup plus pratique que théorique.

Si un apprenant joue au théâtre pendant plusieurs fois il peut devenir, à son tour, scénariste et écrivain des pièces de théâtre. Un apprenant qui lit et qui comprend une pièce en français pour la jouer apprend tout ce qui est nécessaire pour communiquer dans cette langue. À force de jouer une variété de pièces, il reçoit les outils littéraires lui servant à parler et à écrire. La représentation des pièces de théâtre ne s'arrête pas seulement à la communication mais aussi à la production littéraire. En classe de français, l'apprenant peut exploiter le théâtre en occupant plusieurs fonctions, nous avons fait recours au schéma suivant afin d'élucider ses différents rôles, inspiré de texte « théâtre et pédagogie » de J.Verdeil:



L'apprenant peut être un scénariste en écrivant un texte théâtral, travaille l'imagination qui donne lieu à des créativités, il peut être un personnage par la représentation (joue un rôle) il peut être parmi le public (commentateur, critiqueur). Pour l'enseignant : assurer le bon ordre, oriente et corrige les fautes linguistiques. Les propos des personnages jouent un rôle inverse entre eux, sont des récepteurs en recevant l'information et destinataires en la communiquant au même temps ils sont destinés au public (apprenants et enseignant). Le théâtre est une classe d'apprentissage de l'expression orale par l'adaptation des caractéristiques de cette dernière et un lieu de résoudre les difficultés croisées par les apprenants à l'oral. Par conséquent, nous pouvons améliorer le niveau des apprenants et développer plusieurs compétences en travaillant à bon escient cette activité.

Chapitre III. Présentation, analyse et interprétation des résultats

Dans ce dernier chapitre de notre recherche, il est question d'analyser quantitativement et qualitativement les résultats de l'enquête et de l'expérimentation.

En effet, l'analyse quantitative relève de la description et de l'explication des données reçues auprès de nos enquêtés sous forme de variables mesurables dans des tableaux indiquant la fréquence, souvent accompagnée de sa représentativité en pourcentage par rapport à l'effectif total des enquêtés ou de l'élément étudié.

L'analyse quantitative est confrontée à des données qualitatives de l'étude expérimentale où nous faisons découvrir et comprendre les détails sur la contribution des pièces de théâtre dans l'enseignement /apprentissage du français. Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'enquête pour les enseignants d'abord et pour les apprenants ensuite.

III.1. Enquête auprès des enseignants

Le tableau suivant montre l'effectif des enseignants enquêtés, le nombre de questionnaires distribués et le nombre de questionnaires récupérés.

Tableau 6 : Questionnaires distribués et reçus auprès des enseignants

DCE	Établissement	Population d'enquête	Questionnaires distribués	Questionnaires reçus
	Lycée du Saint-Esprit	2	2	2
	Lycée Sainte-famille	1	1	1
	Lycée Vugizo	2	0	0
	Lycée municipale kinama	2	2	2
	Lycée de la dignité	1	0	0
	Lycée municipal Cibitoke	1	0	0
	Lycée Reine de la paix	1	0	0
	Lycée municipal Gihosha	2	2	0
	Lycée Gikungu	1	0	0
	Lycée municipal Gasenyi	2	2	1
	Lycée municipal Butere	1	0	0
	Lycée municipal kamenge	2	2	2
Ntahangwa	Lycée municipal Nyabagere	2	2	2
Total	13 écoles	20 enseignants	13	10

Le questionnaire d'enquête était destiné aux enseignants de français de 2ème et 3ème année post-fondamental section Langues, c'est-à-dire l'effectif de 20 enseignants. Pourtant, 7 ont refusé de les recevoir sous prétexte qu'ils n'avaient pas de temps pour les compléter. D'autres ont avancé l'idée qu'ils ne pouvaient pas compléter ces questionnaires pendant leur temps de congé. Tous ces défis nous ont poussé à distribuer seulement 13 questionnaires à 13 enseignants.

Parmi les 13 questionnaires distribués, nous avons pu en récupérer 10. Les trois que nous n'avons pas retrouvés ont été gardés par les enseignants qui ne les ont pas complétés. L'un a avancé la raison qu'il ne faudrait pas fournir des informations à quelqu'un qui va bientôt décrocher son diplôme et qui ne se souviendra en aucun cas des efforts de ses partenaires lors de sa recherche. Les deux autres n'étaient plus joignables par quelque moyen que ce soit. Nous ne sommes plus parvenu à les retrouver après leur avoir donné le questionnaire.

Le questionnaire que nous avons proposé aux enseignants est composé de 12 questions, parmi lesquelles nous décelons dix (10) questions fermées et deux (2) questions ouvertes. Pour faciliter notre analyse, nous classons les questions par thème général et sous-thèmes.

III.1.1. Enseignement/Apprentissage du théâtre à l'école post-fondamentale : État des lieux

Dans ce thème, nous cherchons à savoir si les textes théâtraux sont enseignés pour l'apprentissage du français. Ensuite, si les textes théâtraux sont exploités, nous voulons savoir les objectifs à atteindre après la leçon et les compétences que les enseignants développent. Enfin, il est question de savoir comment l'enseignant évalue l'atteinte des objectifs d'une leçon sur le texte théâtral.

Le tableau suivant montre le nombre de textes théâtraux enseignés en classe de 2ème et 3ème langue par palier. Il est le résultat des réponses fournies à la première question et à ses sous questions respectivement libérées ainsi :

Q1. Pendant l'enseignement/apprentissage des textes, vous arrive-t-il d'exploiter des textes théâtraux ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, combien par : 1er palier ☐ 2ème palier ☐ 3ème palier ☐

Tableau 7 : Les enseignants qui exploitent le texte théâtral en classe

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	10	100
Non	0	0
Total	10	100

Tableau 8 : Les textes exploités en classe par palier en 2ème et 3ème Langues

Textes enseignés en 2ème Langues	Textes enseignés au 1er trimestre	Textes enseignés au 2ème trimestre	Textes enseignés au 3ème trimestre	textes enseignés dans une année	Pourcentage
Enseignant 1	0	0	3	3	33
Enseignant 2	0	1	1	2	22
Enseignant 3	0	2	1	3	33
Enseignant 4	0	0	3	3	33
Enseignant 5	0	0	4	4	44
Enseignant 6	0	0	3	3	33
Enseignant 7	0	0	1	1	11
Enseignant 8	0	0	0	0	0
Enseignant 9	0	0	0	0	0
Enseignant 10	0	0	3	3	33
Textes du programme	0	2	7	9	100

Textes enseignés en 3ème Langues	Textes enseignés au 1er palier	Textes enseignés au 2ème palier	Textes enseignés au 3ème palier	Textes enseignés dans une année	Pourcentage
Enseignant 1	0	0	3	3	150
Enseignant 2	0	0	1	1	50
Enseignant 3	0	0	3	3	150
Enseignant 4	0	0	3	3	150
Enseignant 5	0	0	1	1	50
Enseignant 6	0	0	0	0	0
Enseignant 7	0	0	3	3	150
Textes du programme	0	0	2	2	100

Sur cette question d'exploitation du texte théâtral en classe, dix enseignants sur dix ont confirmé qu'ils exploitent ces types de texte, ce qui nous donne espoir qu'ils parviennent à soulever les difficultés qu'ils rencontrent lors de son apprentissage. Cependant, en seconde Langues, les enseignants n'arrivent pas à exploiter tous les textes théâtraux que contient le manuel de l'élève. C'est aussi un moment de savoir les raisons qui les poussent à ne pas exploiter tous les textes. Pour la classe de 3ème Langues, certains enseignants en exploitent plus que prévus dans les manuels, ce qui rassure qu'ils fournissent des informations sur les questions posées sur le questionnaire.

Après avoir établi que les textes théâtraux sont exploités en classe, nous nous sommes aussi intéressé à l'appréciation des enseignants sur la fréquence des textes théâtraux. C'est ce qui

ressort du tableau ci-après, regroupant les réponses fournies à notre deuxième question qui est la suivante :

Q2. Dans le contenu matière du programme de français, trouvez-vous les textes théâtraux :

a. suffisant ☐ b. insuffisant ☐

Tableau 9 : Fréquence de l'enseignement des textes théâtraux au post-fondamental section Langues

Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
Suffisant	1	10
Insuffisant	9	90
Total	10	100

A cette question de savoir si les textes théâtraux que contiennent les manuels de français sont suffisants ou pas, 90% d'enseignants répondent qu'ils ne sont pas suffisants. Nous estimons que cette insuffisance qu'ils évoquent peut avoir un lien logique avec le faible niveau des apprenants en expression orale en français. C'est pour cette raison que nous posons d'autres questions pour savoir les conséquences de cette insuffisance et les compétences qui ne sont pas développées lors des pratiques enseignantes du texte théâtral.

III.1.2. Compétences développées au cours de l'exploitation du texte théâtral

Nous avons cherché à découvrir quelles compétences sont travaillées en vérifiant les objectifs qui sont visés au moment de l'exploitation du théâtre. C'est ainsi que nous avons posé aux enseignants la question ci-après :

Q3. Quand vous enseignez un texte théâtral, quel objectif visez-vous ?

a. développer l'expression orale des apprenants ☐

b. développer l'aisance et la fluidité de la prise de parole des apprenants ☐

c. développer le langage gestuel des apprenants ☐

d. développer l'articulation française des apprenants ☐

e. développer le bagage lexical en français des apprenants ☐

Nous reproduisons dans le tableau qui suit la fréquence des réponses obtenues pour chaque compétence.

Tableau 10 : Fréquence des objectifs visés lors d'une leçon sur le texte théâtral

Objectifs visés	Fréquence	Pourcentage
Développer l'expression orale des apprenants	8	80
Développer l'aisance et la fluidité de la prise de parole des apprenants	7	70
Développer le langage gestuel des apprenants	6	60
Développer l'articulation française des apprenants	5	50
Développer le bagage lexical en français des apprenants	4	40

A partir de ce tableau, nous nous rendons compte que les enseignants privilégient plus l'expression orale, l'aisance et la prise de parole accompagnée de la gestuelle que le lexique et l'articulation lors de l'exploitation du texte théâtral en classe. L'articulation et le bagage lexical ne sont pas développés par un bon nombre d'enseignants. Seuls 50% d'enseignants exploitent les textes théâtraux en développant l'articulation et 40% en développant le lexique des apprenants.

Nous l'avons signalé dans la partie théorique que le lexique est une compétence communicative qui aide l'apprenant à varier son vocabulaire avec souplesse au moment de la prise de parole. L'articulation à son tour facilite l'écoute et la compréhension du discours chez le destinataire. Nous remarquons que si le théâtre n'est pas enseigné en mettant en scène le texte, le lexique peut être acquis sans être pratiqué. Par conséquent, l'apprenant n'utilisera pas le vocabulaire qu'il a appris pour son expression parce qu'il n'a pas eu l'occasion de le répéter.

Les apprenants ont du mal à s'exprimer s'ils ne possèdent pas une large gamme étendue de vocabulaire. Notons que le vocabulaire qu'ils découvrent avec les textes théâtraux qu'ils abordent, au même titre que celui d'autres sources, pourraient contribuer à combler ce déficit. Au fur et à mesure qu'ils mettent ces mots dans leurs propres phrases, mieux encore pour le théâtre, en les répétant plusieurs fois, ils finissent par les maitriser et les utiliser à l'oral dans différentes situations de communication. L'utilisation de ces mots dans la vie courante ne facilite pas seulement leur maitrise mais également la bonne articulation. Toutes ces techniques de pratiques sont, avec aisance, possibles quand l'enseignant aide ses apprenants à jouer le texte.

En jouant au théâtre, les apprenants répètent des mots à maintes reprises pour les articuler correctement. Les exercices de répétition aident les apprenants à mettre fin aux hésitations de prononciation qui reviennent lors de la prise de parole en français. On comprend donc qu'à force de jouer les textes théâtraux, les apprenants acquièrent l'articulation juste facilitant la compréhension à leurs interlocuteurs.

A côté des compétences visées par les enseignants, nous avons aussi chercher à connaitre le degré de motivation des apprenants lors des séances sur les textes théâtraux.

III.1.3. États des lieux de la motivation des apprenants au jeu théâtral

Le tableau suivant nous indique l'état des lieux de la participation des apprenants en classe de texte quand les enseignants organisent des activités théâtrales. Il a été élaboré en fonction des réponses fournies à la question qui suit :

Q4. Lors des activités théâtrales visant le développement de l'expression orale, trouvez-vous vos apprenants

a. très motivés ☐ b. motivés ☐ c. moins motivés ☐ d. ennuyés ☐

Tableau 11 : Degré de motivation des apprenants pendant la leçon de mise en scène du texte théâtral

Degré de motivation des apprenants en classe de jeu théâtrale	**Fréquence**	**Pourcentage**
Très motivés	3	30
Motivés	6	60
Moins motivés	1	10
Ennuyés	0	0
Total	10	100

La lecture de ce tableau nous montre que 90% de nos enseignants enquêtés affirment que les apprenants sont motivés lors des activités théâtrales pratiquées pour développer l'expression orale. A l'exception des 10% des dix enseignants enquêtés qui nous affirment que les apprenants sont moins motivés, aucun enseignant ne nous a rassuré que les apprenants sont ennuyés lors du jeu théâtral. Tous ces chiffres nous prouvent que les apprenants aiment

l'apprentissage du texte théâtral par jeu. Ils s'amusent en jouant au théâtre et ils apprennent des vocabulaires et des structures grammaticales en s'amusant.

Nous nous sommes aussi penché sur les critères d'évaluation de l'expression orale en français retenus par les enseignants pendant les leçons sur les textes théâtraux.

III.1.4. Critères d'évaluation des compétences de l'oral lors d'une leçon du texte théâtral

Pour repérer les critères retenus, nous avons posé la question ci-après dont nous présentons les résultats dans le tableau 12. Cette question est posée aux enseignants pour savoir les critères sur lesquels ils se réfèrent au moment de l'évaluation des compétences développées à l'oral pendant la présentation du texte théâtral.

Q5. Quels sont les critères de l'oral sur lesquels porte souvent votre évaluation dans une leçon de théâtre

a. la présentation théâtrale des apprenants devant la classe ? ☐

b. l'aisance de la prise de parole des apprenants devant le public ? ☐

c. le langage gestuel des apprenants ? ☐

d. l'articulation correcte des apprenants en français ? ☐

e. la grande gamme étendue de vocabulaire ? ☐

Tableau 12 : Critères d'évaluation de l'oral lors de la présentation théâtrale

Critères d'évaluation de l'oral dans une leçon de théâtre	**Fréquence**	**Pourcentage**
La présentation théâtrale des apprenants devant la classe	3	30
L'aisance de la prise de parole des apprenants devant le public	7	70
Le langage gestuel des apprenants	4	40
L'articulation correcte des apprenants en français	5	50
La grande gamme étendue de vocabulaire	0	0
Total	10	100

Il découle de ce tableau que 3 enseignants sur dix, soit 30% évaluent la présentation théâtrale des apprenants. Autrement dit, les 70% qui restent n'évaluent pas la présentation du jeu dans sa globalité, ce qui prouve que la grande partie des enseignants de français ne font pas l'appréciation générale du jeu après la présentation. Par contre, 7 enseignants sur dix, c'est-à-

dire 70% affirment qu'ils évaluent l'aisance de la prise de parole devant le public. C'est un critère important du fait que l'aisance est une compétence communicative. Si les apprenants s'entrainent à prendre la parole devant la classe, ils développent aussi leur capacité de s'exprimer en public ou en assemblée. Toutes ces pratiques sont plus favorables au théâtre. Il faut ajouter que l'enseignant ne doit pas oublier de faire une appréciation positive à chaque présentation dans le but d'encourager les apprenants qui s'améliorent de plus en plus. C'est pourquoi le critère d'appréciation de la présentation est aussi important.

Dans le tableau, il est aussi clair que seuls 4 enseignants sur dix, soit 40% évaluent le critère du langage gestuel. Nous pouvons en dire que c'est l'un des facteurs qui sont à l'origine du faible niveau des apprenants en expression oral. Nous l'avons souligné dans la partie théorique qu'au-delà de la parole, la gestuelle est un langage à part entière, composé de jeux de physionomie, d'épanouissement de tempérament, servant à gérer la scène et les mouvements lors de la parole (Robert Drouin, 2020 :116). Il est fort probable que les apprenants ne s'expriment pas sans l'aisance s'ils ne sont pas en mesure d'accompagner la parole par des gestes corporels convenables et voulus. Sans nul doute que la gestuelle est un langage qui créé l'aisance chez l'individu qui s'exprime, d'où les enseignants sont appelés à voir si réellement les apprenants accompagnent les mots des gestes ou si les gestes utilisés correspondent aux répliques récitées. Cette compétence communicative qui consiste à s'exprimer en s'appuyant sur les gestes est pratiquée au théâtre. Elle peut donc être travaillée avec ce genre littéraire.

Enfin, le même tableau nous montre que sur dix enseignants enquêtés, aucun enseignant n'évalue le critère d'étendue de vocabulaire. C'est aussi un facteur inquiétant si bien que l'apprenant peut retenir un vocabulaire dont il ne comprend pas le sens. Si les enseignants n'évaluent pas le répertoire lexical des apprenants au cours de la présentation, c'est bien compris que cette compétence n'est pas suivie et développée durant les répétitions. Ainsi, les enfants utilisent des mots qu'ils ne comprennent pas et les gestes ne sont plus utilisés convenablement.

Concernant ce point des critères d'évaluation, il faut que les enseignants s'y intéressent avec attention étant donné que chaque critère des cinq contribue à l'amélioration de l'autre. Ils se complètent.

Au cours de notre enquête, nous avons demandé, toujours par le questionnaire, aux enseignants si la formation qu'ils ont suivie à l'université offrait des connaissances sur le théâtre. Nos résultats transparaissent dans la section qui suit.

III.1.5. Le théâtre dans la formation initiale des enseignants

La question relative à ce thème a été posée dans le but de savoir si les enseignants de français au post-fondamental, section Langues, ont reçu des connaissances au cours de leur formation supérieure relatives au théâtre. Cela nous permettra de confirmer que les enseignants ne pratiquent pas la mise en scène des textes théâtraux parce qu'ils n'y sont pas préparés ou si c'est par une autre cause. Il leur a été alors demandé de faire une appréciation personnelle de la formation qu'ils ont eue par rapport à l'enseignement du théâtre. Nous reprenons ci-après la question posée et les données y relatives récoltées.

Q6. Au cours de votre cursus académique, trouvez-vous la formation reçue sur le genre théâtral adéquate quant aux pratiques enseignantes du théâtre au post-fondamental ? Justifiez votre réponse.

Tableau 13 : Fréquence de la formation initiale des enseignants au théâtre

Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	2	20
Non	8	80
Total	10	100

Le tableau montre que seuls 2 enseignants sur dix affirment qu'ils estiment les cours suivis comme les ayant bien préparés à l'enseignement du théâtre. Toutefois, même les deux enseignants nuancent leurs propos en disant que la formation supérieure ne donne pas une place sur le théâtre du fait qu'il n'y a aucun cours consacré au théâtre. Ils soulignent alors qu'ils ont vu des chapitres sur le théâtre de façon superficielle dans les cours d'ÉTUDE DE TEXTES ET D'AUTEURS FRANÇAIS. Ainsi, ils se servent du peu qu'ils ont appris dans ces cours pour pouvoir exploiter le texte théâtral en classe. Ils ajoutent qu'ils font des recherches sur internet pour renforcer leurs connaissances sur le théâtre. De l'autre côté, 8 enseignants sur 10, soit 80% des enseignants enquêtés nous assurent que l'enseignement supérieur ne leur a pas du tout offert une formation sur le théâtre suffisante pour aborder le théâtre dans leurs classes respectives. Ces enseignants nous ont révélé qu'ils ont vu, au cours de leur cursus universitaire, des cours sur le genre littéraire. Ils indiquent que le théâtre a été enseigné comme un chapitre. Il n'y a pas eu de cours sur le théâtre. Ils ont confirmé que les cours qu'ils ont vus sur l'ÉTUDE DE TEXTES ET D'AUTEURS FRANÇAIS expliquent les types de texte, les indices textuels mais pas la mise en scène pour le texte théâtral par exemple.

De ce fait, vu que le texte théâtral n'apparait presque pas sur le programme de l'enseignement supérieur, les enseignants du post-fondamental ne peuvent pas les exploiter pour développer l'expression orale ni en tirer profit pour développer certaines compétences communicatives que ce genre peut aider à travailler en permettant aux apprenant de s'exprimant devant le public. C'est le cas notamment de la gestuelle, l'articulation et l'aisance. Par conséquent, les apprenants ne trouvent pas des occasions pratiques d'où l'expression orale peine à s'améliorer. Il reste de savoir si les textes théâtraux que contiennent les manuels du post-fondamental sont adaptés aux pratiques enseignantes de l'expression orale. Pour nous en rendre compte, nous avons cherché à récolter le point de vue des enseignants sur les méthodologies leur proposées.

III.1.6. Le contenu méthodologique des manuels pour l'enseignement du théâtre

La question ci-après a été posée aux enseignants du français pour qu'ils puissent apporter leur appréciation personnelle sur les textes théâtraux contenus dans les manuels.

Q7. Trouvez-vous, selon vous, le contenu méthodologique proposé dans le manuel servant de guide de l'enseignant pour l'enseignement du théâtre :

a. adapté ☐

b. peu adapté ☐

c. pas du tout adapté ☐

Nous reprenons dans le tableau et les lignes qui suivent les données récoltées à partir de cette question.

Tableau 14 : Niveau d'adaptation des textes théâtraux à l'enseignement de l'expression orale

Niveau d'adaptation des textes théâtraux à l'expression orale	Fréquence	Pourcentage
Adapté	0	0
Peu adapté	5	50
Pas du tout adapté	5	50
Total	10	100

Le tableau n014 nous prouve que selon les enseignants enquêtés le texte théâtral n'est pas adapté à l'enseignement de l'expression orale par la mise en scène. Sur dix enseignants enquêtés, aucun enseignant ne confirme que les textes proposés dans les manuels de l'élève soient adaptés aux pratiques de l'oral par le jeu de mise en scène. Cinq enseignants sur dix, soit 50% des

enseignants qui ont pu répondre aux questions posées sur le questionnaire acceptent que les textes choisis pour le théâtre sont peu adaptés au jeu théâtral, tandis que 50 % qui restent affirment que les textes théâtraux des manuels ne sont pas du tout adaptés aux pratiques de mise en scène théâtrale.

Compte tenu de ces résultats de la collecte des réponses données par les enseignants de français en 2ème et 3ème post-fondamental sections Langues, nous sommes convaincus que les textes du genre théâtral que contiennent les manuels de français sont enseignés comme tant d'autres types de textes qui sont dans le contenu matière, c'est-à-dire par l'exploitation du texte à l'aide des questions de compréhension, les techniques de résumé à l'écrit comme le propose le guide de l'enseignant.

On constate alors qu'en plus de l'absence du théâtre dans la formation initiale de l'enseignant, s'ajoute le problème des textes qui ne sont pas adaptés aux pratiques de mise en scène. Toutes ces difficultés sont à l'origine de la non application des connaissances des apprenants à l'oral alors qu'il y avait une possibilité plus pratique et aisée de mise en scène théâtrale. Ainsi, par la suite, nous voudrions savoir si les enseignants de français donnent aux apprenants les mêmes activités lors de l'enseignement du texte théâtral.

III.1.7. Les activités données aux apprenants lors de l'enseignement du texte théâtral

Pour connaitre les activités que les enseignants donnent aux apprenants nous avons posé la question ci-après aux enseignants. C'est après avoir collecté ces activités que nous nous rendons compte de la place et du temps accordé à l'expression orale par le théâtre.

Q8. Pendant l'enseignement d'un texte théâtral, lesquelles parmi les activités suivantes donnez-vous aux apprenants :

a. la mise en scène ☐

b. repérage des indices du genre théâtral ☐

c. la compréhension globale d'un texte théâtral ☐

d. production de texte théâtral ☐

e. les exercices de voix, d'articulation et d'expression des sentiments ☐

Tableau 15 : Les activités données aux apprenants pendant la leçon du texte théâtral

Activités données aux apprenants pendant la leçon du texte théâtral	Fréquence	Pourcentage
la mise en scène	8	80
repérage des indices du genre théâtral	7	70
la compréhension globale d'un texte théâtral	3	30
production du texte théâtral	1	10
les exercices de voix, d'articulation et d'expression des sentiments	4	40
Total	10	100

Le tableau montre que 80% des enseignants enquêtés donnent aux apprenants des activités de mise en scène, 70% travaillent sur le repérage des indices textuels. Nous constatons que la majeure partie des enseignants donnent aux apprenants les tâches en rapport avec la mise en scène et le repérage des indices du texte théâtral. Par ailleurs, 3 enseignants sur 10, soit 30% travaillent sur la compréhension du texte ; 1 enseignant sur 10 travaille sur la production d'un texte théâtral et 4 enseignants sur 10, soit 40% sur la voix, l'articulation et l'expression des sentiments.

Il y a une incompatibilité au niveau des résultats de la mise en scène choisie par 80% des enseignants et les exercices de voix, d'articulation et d'expression des sentiments choisi par 40% des enseignants. Ces chiffrent nous montrent que les enseignants pratiquent la mise en scène mais ne travaillent pas les compétences qui ne s'améliorent qu'en s'exprimant comme la voix et l'articulation. Il est clair que même s'ils mettent en avant la mise en scène, ils ne privilégient pas ces techniques communicatives qui seront utiles aux apprenants dans la vie de chaque jour. Nous estimons que ces techniques de l'oral ne sont pas développées par les enseignants parce qu'ils ne l'ont pas appris au cours de leur formation supérieure. Cela a été remarqué à la question 6 où les enseignants confirment qu'ils n'ont pas vu des notions sur le théâtre au cours de leur cursus académique. Il reste à savoir si les enseignants se servent toujours des textes contenus dans les manuels de l'élève ou s'ils se servent des textes préfabriqués par les apprenants ou encore des textes des différents écrivains pour les pratiques de mise en scène théâtrale.

III.1.8. Les supports didactiques utilisés lors d'une leçon sur le texte théâtral

La question est de savoir où les enseignants trouvent les textes qu'ils utilisent pour le jeu du théâtre. Nous avons posé la question ci-après aux enseignants pour rassembler les différentes stratégies qu'ils utilisent pour faire face au problème de la moindre proportion des textes

théâtraux contenus dans les manuels des élèves. C'est dans ce sens que nous leur avons réservé la question N°9 de notre questionnaire.

Q9. Lors de l'enseignement d'un texte théâtral, quels supports didactiques utilisez-vous ?

a. Pièces de théâtre des différents écrivains ☐

b. Pièces de théâtre préfabriquées ☐

c. Pièces de théâtre fabriquées par les apprenants eux-mêmes. ☐

Tableau 16 : Les supports didactiques utilisés lors de l'enseignement d'un texte théâtral

Les supports didactiques à utiliser lors d'une leçon sur le texte théâtral	Fréquence	Pourcentage
Pièces de théâtre des différents écrivains	9	90
Pièces de théâtre préfabriquées	0	0
Pièces de théâtre fabriquées par les apprenants eux-mêmes	3	30
Total	10	100

La plupart des enseignants, 90%, comme nous le montre le tableau, utilisent des textes dramatiques écrits par différents auteurs. Un autre groupe d'enseignants à un pourcentage moins élevé, soit 30% préfèrent utiliser des textes produits par les apprenants eux-mêmes. En revanche, il n'y a aucun enseignant qui a des textes préfabriqués pour le jeu théâtral.

A propos du développement de la compétence d'expression orale, nous avons vu dans la partie théorique qu'il y a des savoirs, à l'exemple du vocabulaire, que l'apprenant acquiert avant de les pratiquer. L'apprenant acquiert le vocabulaire qu'il utilise à son tour lors de son expression orale. Cette acquisition du vocabulaire est possible au théâtre au moment où l'apprenant répète les répliques de son rôle. Dans ce cas-là, l'acquisition et la pratique sont combinés, l'apprenant acquiert et pratique en même temps. C'est à ce point d'acquisition et de pratique que les textes écrits par les différents dramaturges aident l'apprenant à gagner des mots nouveaux. Du reste, si les apprenants produisent eux-mêmes des textes qu'ils jouent, ils développent leur compétence de production écrite. Quant à l'oral, c'est vrai qu'ils s'expriment dans leurs mots qu'ils ont utilisés en produisant leur texte, mais ils ne gagnent pas du nouveau lexique.

Il faut ajouter que si les enseignants préfèrent mettre en scène des textes écrits par différents écrivains ou produits par les apprenants, c'est qu'il y a un problème avec les textes théâtraux contenus dans les manuels. Comme nous l'avons déjà constaté à la question 7, les textes des manuels des élèves ne sont pas adaptés, d'autres ont peu de rôles. Pour pouvoir surmonter ce défi de moindre rôle, il faut des stratégies de créativité chez l'enseignant. C'est pourquoi,

d'ailleurs, 90% des enseignants enquêtés jugent bon d'utiliser les textes des différents auteurs et 30% des productions de leurs apprenants.

Au cours de notre enquête, nous avons posé des questions aux enseignants de français pour connaitre les défis auxquels ils se heurtent et les solutions qu'ils y apportent. Les défis qu'ils évoquent nous aident à nous rendre compte de l'origine de la relégation de la mise en scène théâtrale. Et puis, les solutions qu'ils proposent pour surmonter ces difficultés seront utiles à tout enseignant de français lors d'une leçon du texte théâtral.

III.1.9. Difficultés d'enseignement/apprentissage du français par des supports théâtraux

A propos des difficultés que rencontrent les enseignants au moment de l'enseignement du texte théâtral et les solutions qu'ils proposent, nous avons jugé bon de poser trois questions. La première sur les défis, la deuxième sur les solutions et la troisième sur ce que les enseignants proposent pour que les textes théâtraux soient bénéfiques dans l'enseignement/apprentissage de l'oral au post-fondamental. La première de ces questions est libérée ainsi :

Q10. Trouvez-vous, dans votre établissement scolaire, le matériel indispensable à l'enseignement du français par un support théâtral :

a. suffisant ☐

b. insuffisant ☐

c. pas de matériel ☐

Nous avons posé cette question pour vérifier si le matériel scolaire facilite les enseignants de pratiquer le jeu théâtral. Les résultats obtenus sont consignés dans le tableau qui suit :

Tableau 17 : Niveau de suffisance du matériel didactique permettant le jeu théâtral

Niveau de suffisance du matériel didactique servant à l'enseignement du texte	Fréquence	Pourcentage
Suffisant	1	10
Insuffisant	6	60
Pas de matériel	3	30
Total	10	100

Le tableau nous montre que le matériel qui sert à mettre en scène des textes théâtraux n'est pas suffisant. Un enseignant sur dix confirme que le matériel didactique qui facilite la mise en scene est suffisant tandis que 6 enseignants soit 60 % confirment l'insuffisance du matériel didactique. Sur 60% qui déclarent l'insuffisance du matériel s'ajoutent 30% qui votent pour le

manque total du matériel didactique. Nous comprenons très bien que le taux d'insuffisance du matériel didactique s'élève à 90% des écoles enquêtées.

Le constat est alors qu'à part que les enseignants ne sont pas préparés pour enseigner le texte théâtral par le jeu, les établissements scolaires ne disposent pas non plus de matériels facilitant le jeu sur scène. C'est un autre facteur très contraignant qui fait que les enseignants de français exploitent le texte conversationnel à la manière de compréhension globale, de repérage d'indices et de résumé. Dans ce cas, la pratique de l'oral n'a pas lieu.

Malgré tous ces défis, la pratique du théâtre demeure possible. Il y a des voies de sortie pour surmonter ces défis par la créativité de l'enseignant en collaboration avec tous les partenaires de l'école. C'est pour cette raison que nous avons posé la question suivante aux enseignants pour savoir s'ils parviennent à organiser des activités parascolaires où les apprenants trouvent des occasions de jouer au théâtre en dehors de la classe. La question est libérée comme suit :

Q11. Organisez-vous des activités parascolaires portant sur le théâtre dans votre école ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, quelles difficultés rencontrez-vous pendant ces activités ?

Tableau 18. Activités parascolaires

Réponses	Fréquence	Réponses
Oui	2	20
Non	8	80
Total	10	100

Il est clair qu'un nombre limité monte des pièces de théâtre lors des activités parascolaires. En effet, seulement 2 enseignants sur 10 soit 20% des enseignants enquêtés acceptent qu'ils organisent des activités durant lesquelles les apprenants pratiquent le théâtre en dehors des heures de travail. Huit enseignants sur 10 quant à eux, soit 80% n'organisent pas des activités parascolaires.

Tant que les écoles travaillent seulement pendant les heures prévues par les concepteurs du programme et que les enseignants restent seulement sur le contenu matière des manuels de l'élève, il est presque impossible de trouver le temps suffisant pour la pratique théâtrale.

Les 2 enseignants qui nous ont confirmé qu'ils organisent des activités parascolaires nous donnent un témoignage sur le constat de motivation des apprenants par rapport au moment des classes. Le premier dit ceci : *« Le parascolaire nous le faisons chaque vendredi après-midi, de 14h30min à 17h00. Les élèves se sentent plus à l'aise au parascolaire qu'en classe. La simple raison est que l'élève devient plus proche de l'enseignant et l'enseignant se voit parent de l'enfant. De cette relation nait un climat qui facilite l'apprentissage par amusement. Je n'hésite pas à vous dire que moi-même je suis très intéressée au parascolaire mille fois qu'en classe de cours de 45min. Enfin, les élèves travaillent avec assurance puis qu'ils n'ont pas peur d'avoir zéro dans l'évaluation, ils savent que dans le parascolaire il n'y a pas d'évaluation. Ainsi ils travaillent assez dur en s'amusant et battissent les connaissances sans sentir la fatigue. C'est ainsi qu'ils mémorisent des répliques des textes et les récitent à l'aise »*

Cet enseignant n'ignore pas le prix que le parascolaire lui coute. Elle dit qu'elle doit être prête à servir sans attendre aucune récompense pour que le parascolaire ait lieu. Elle ajoute que du côté des enseignants, le parascolaire demande beaucoup de temps parce qu'on on travaille au rythme de l'évolution des apprenants. Certaines activités demandent des moyens financiers. L'école doit en dépenser. Mais il n'y a aucune perte car c'est un bon investissement.

Le deuxième affirme ceci : *« Le parascolaire pour moi est un programme que devrait avoir chaque école. Il aide les élèves à se détendre. Il donne aux élèves le temps suffisant de construire leurs savoirs. Pour le théâtre, les activités que nous faisons qui développent l'expression orale chez l'enfant sont nombreuses. L'enseignant ne peut pas faire toutes les pratiques du théâtre en classe. Son programme ne peut pas le lui permettre. Quand nous sortons de la classe pour le parascolaire, ce n'est pas l'apprenant qui apprend seul mais également moi l'enseignant j'apprends beaucoup de choses au cours de l'évolution des apprenants. »*

Cet enseignant évoque les défis des pratiques du théâtre comme le temps suite au programme saturé, le manque de matériels propres à la mise en scène et les professeurs de français qui n'ont pas eu la formation sur le théâtre.

En fin du questionnaire aux enseignants nous avons posé une autre question pour savoir ce qu'ils proposent ou demandent pour que le théâtre soit pratiqué. Ladite question est reprise ci-après :

Q12. Que proposeriez-vous pour qu'un support théâtral soit bénéfique dans l'enseignement de l'oral au post-fondamental ?

Cette question a pour objectif de collecter les différentes propositions des enseignants pour en faire une liste qui sera très utile au gouvernement ou pour tout enseignant qui voudra pratiquer le théâtre en classe. Les résultats y relatifs sont consignés dans le tableau qui suit

Tableau 19 : Propositions des enseignants pour que le support théâtral soit bénéfique dans l'enseignement de l'oral au post-fondamental

Proposition des enseignants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Le parascolaire	2	20
Changement de l'horaire	1	10
L'équipement des écoles en matériels (salle de spectacles, sonorisation, accessoires servant à jouer comme le canapé, le fauteuil, les tables basses et hautes…	5	50
Former des enseignants outillés en mise en scène théâtrale	1	10
Choisir des textes facilitant la mise en scène théâtrale	2	20
Sensibiliser les enseignants et les élèves au théâtre	1	10
Total	10	100

D'après les propositions de ce tableau, 50 % des enseignants enquêtés reviennent sur le matériel à utiliser, le parascolaire. A côté de cette proposition, on trouve aussi le changement d'horaire et de programme pour y insérer les activités de théâtre, le choix des textes qui ont beaucoup de rôles à jouer, la formation des enseignants pour la mise en scène et leur sensibilisation à la créativité pour aider les apprenants à jouer au théâtre.

Ces propositions des enseignants nous prouvent que le théâtre n'est pas pratiqué pour plusieurs raisons. Avec l'expérimentation sur terrain, nous avons été témoin participant à remarquer tous ces défis. Nous avons découvert des difficultés liées au manque de compétence, aux matériels, au temps et bien d'autres. C'est avec l'expérimentation que nous nous sommes rendu compte des difficultés entravant la mise en scène.

III.2. Enquête auprès des apprenants

Nous avons fait une expérimentation avec les apprenants de la 3ème année Langues. Comme nous l'avons annoncé lors de la description d'échantillon, les apprenants de 1ère Langues n'apprennent pas le texte théâtral et ceux de la 2ème Langues voient le théâtre au deuxième trimestre alors que notre enquête a eu lieu au 1er trimestre. Ce sont ces raisons qui nous ont poussé à faire l'expérimentation avec les apprenants de la troisième année.

Pour le texte, il nous a fallu choisir, en dehors du manuel de l'élève, un texte théâtral à donner aux apprenants. Nous avons trouvé un texte « Double rendez-vous chez le juge » tiré de *Et surtout pour le pire* de Viviane Tardivel. La raison de choisir ce texte est qu'il nous permet de faire participer un grand nombre d'apprenants au moment où dans les manuels de l'élève il y a des textes de peu d'acteurs. Une autre raison est que le thème traité dans ce texte est un thème universel ce qui facilite aux apprenants de comprendre la succession des événements. Enfin, nous avons choisi ce texte parce que son registre est courant ; ce qui permet aussi aux apprenants de comprendre le texte sans effort.

Au début de notre projet de recherche, nous avions voulu faire l'expérimentation dans trois écoles de la DCE Ntahangwa en fonction de leur classement par les résultats obtenus à l'examen d'Etat. Néanmoins, la grande partie des écoles ont refusé cette expérimentation puis qu'elle prend beaucoup de temps pour la compréhension du texte, sa mémorisation, les répétitions de mise en scène et la présentation générale. Une seule école nous a permis de faire cette expérimentation après avoir pris un engagement de travailler en dehors des heures de cours et d'assurer le déplacement et la restauration des élèves. Toutes ces conditions nous ont poussé à faire l'expérimentation avec une seule école.

L'école qui nous a accueilli dispose d'une classe de 3ème année Langues de 14 apprenants. L'expérimentation a commencé avec 12 élèves. Les deux étaient malades mais un a regagné la classe deux jours après le début de l'expérimentation. En général, l'expérimentation a été faite sur 13 apprenants.

Pour le premier jour, nous avons exploité le texte en le lisant d'abord, en expliquant son vocabulaire et en repérant ses principales parties afin que les apprenants aient son idée générale. Après, nous avons demandé aux apprenants de décrire les personnages du texte et nous avons distribué une copie de texte à chaque apprenant pour la relire seul à la maison et choisir le rôle qui lui plait le plus. C'est ainsi qu'ils sont rentrés avec un devoir de relire le texte pour choisir les rôles qu'ils aimeraient jouer.

Le deuxième jour, nous avons procédé à l'attribution des rôles. Nous avons demandé aux apprenants de préciser les rôles qu'ils voulaient jouer et dire pourquoi, comme nous le propose Adrien Payet dans *Activités théâtrales en classe de langues* p.11. Il y avait eu des rôles plus aimés de tout le monde. Pour résoudre ce problème, les apprenants ont tiré au sort.

Comme le texte a six rôles, alors que la classe a treize apprenants, il nous a fallu trouver un autre rôle à l'apprenante qui reste après avoir formé deux groupes. Nous lui avons donné le rôle de souffleuse pendant les répétitions. Son rôle est de retenir toutes les répliques et suivre toutes les scènes. Elle sauve les acteurs en leur soufflant des mots en cas de trous de mémoire. Son rôle se répercute sur tous les acteurs car elle peut jouer tous les rôles en cas d'absence d'un acteur pendant les répétitions. Elle doit ainsi maitriser bien le texte pour le réciter sans hésitation et jouer tous les rôles. Les répétitions ont duré huit jours pour faire la présentation générale au neuvième jour.

Après la présentation, nous avons distribué les questionnaires d'enquête aux apprenants. L'objectif est de savoir à quel point ils sont motivés en jouant au théâtre. L'autre objectif du questionnaire d'enquête est de savoir le procédé que les apprenants préfèrent entre l'apprentissage du texte théâtral par les questions de compréhension et par la mise en scène.

III.2.1. Fréquence de jeu théâtral en classe

Nous avons posé cette question aux apprenants pour savoir leur fréquence de jeu théâtral. Les résultats nous permettent de savoir s'ils pratiquent la mise en scène ou si c'est leur première fois de jouer au théâtre. Ils doivent alors répondre à la question qui suit :

Q1. Combien de fois aviez-vous déjà joué dans une pièce théâtrale ?

Une fois ☐ de 2 à 5 fois ☐ Plus de 5 fois ☐

Tableau 20 : Fréquence de jeu théâtral en classe

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Une fois	2	15.38
de 2 à 5 fois	6	46.15
Plus de 5fois	5	38.46
Total	13	100

Le tableau nous montre que tous les apprenants enquêtés ont déjà joué dans une pièce de théâtre au moins une fois. Cela nous donne l'espoir qu'ils sont capables de donner la différence entre l'apprentissage du texte théâtral par question de compréhension et la mise en scène.

III.2.2. Niveau de motivation de l'apprenant par la mise en scène du texte théâtral

Nous avons voulu connaitre le degré de motivation chez les apprenants après les répétitions de la mise en scène théâtrale et la présentation générale. C'est ainsi que nous avons posé la question ci-après aux apprenants.

Q2. Êtes-vous motivé par la présentation du texte théâtral sur scène ?

Oui ☐ Non ☐

Tableau 21 : Degré de motivation des apprenants en jouant au théâtre.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	13	100
Non	0	0
Total	13	100

Le tableau nous montre que 13 apprenants sur 13 enquêtés sont motivés par la présentation du texte théâtral sur scène. S'ils sont motivés par la mise en scène c'est qu'ils sont intéressés. Il reste à savoir pourquoi ils sont intéressés et quelle différence ils trouvent entre la mise en scène théâtrale et l'exploitation du texte par les questions de compréhension.

III.2.3. Apprentissage du texte théâtral par questions de compréhension et par mise en scène

Après la présentation du texte devant la classe, nous avons posé une question de comparaison aux apprenants pour savoir le procédé qui leur est le plus intéressant entre la mise en scène et l'apprentissage par question de compréhension qui est, d'habitude, la plus utilisée pour l'enseignement du texte (cfr. Guide de l'enseignant de 3ème Langues p.232).

Q3. Entre l'enseignement du texte théâtral par questions de compréhension et par sa mise en scène, lequel préférez-vous ?

a. Mise en scène du texte théâtral ☐ b. Questions de compréhension ☐

Tableau 22 : Fréquence de choix entre l'apprentissage du texte théâtral par la mise en scène et questions de compréhension

Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
Mise en scène du texte théâtral	11	84.62
Questions de compréhension	1	7.69
Les deux	1	7.69
Total	13	100.00

Sur 13 apprenants avec lesquels nous avons fait l'expérimentation, 11apprenants, soit 84.62% sont intéressés par la mise en scène théâtrale. Tandis que 1 apprenant sur dix préfère l'apprentissage par les questions de compréhension. Un autre préfère les deux à la fois parce qu'il y a, selon lui, la possibilité de les combiner.

Il est sans doute clair que les apprenants préfèrent plus la mise en scène que l'exploitation par questions de compréhension. Si nous nous référons à ce que nous dit Payet :« *La pratique du français et du théâtre doit rester leur motivation principale. Nous conseillons d'effectuer la première représentation dans le cadre de l'établissement et de proposer ensuite la participation à un festival* » (Adrien Payet, 2017 :114), les apprenants travaillent alors avec toute leur force pour jouer devant le public.

Etant donné que les apprenants ont une motivation liée à la finalité du travail, ils surmontent tous les obstacles qui pourraient les empêcher de jouer. Dès qu'ils sont déterminés à atteindre cet objectif fixé dès le début, ils sentent moins la fatigue, gardent l'endurance et acquièrent des connaissances lexicale et grammaticale. Ils améliorent aussi la compétence d'expression orale à mesure qu'ils répètent le texte.

Après nous être rendu compte que les apprenants préfèrent plus la mise en scène que l'apprentissage du texte par les questions de compréhension, nous nous sommes renseigné sur ce qui les a intéressés. Ainsi, nous leur avons posé une question pour qu'ils puissent dire la source de leur motivation.

Q4. Au moment des répétitions, avez-vous été motivé par :

a. Le rôle de votre personnage ? ☐

b. Le contenu du texte ? ☐

c. La prise de parole sur scène ? ☐

Tableau 23 : Les points qui ont intéressé les apprenants au cours des répétitions

Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
Le rôle de votre personnage	9	69.23
Le contenu du texte	6	46.15
La prise de parole sur scène	7	53.85
Total	13	100.00

Il est sans doute clair, dans le tableau, que les apprenants sont intéressés par le rôle de leur personnage. Sur 13 apprenants qui ont participé à l'expérimentation, 69.23% affirment qu'ils sont intéressés par leur rôle. Lors des répétitions, ils ont respecté les didascalies pour ressembler aux personnages de leurs rôles. Comme le texte traite le thème de divorce, les acteurs jouent en fonction de leur caractère.

Paulin, par exemple, qui veut se débarrasser de son épouse Fanny le plus tôt possible, il essaie de jouer l'autoritaire. De même pour Rose. Elle veut divorcer avec Marius par une simple raison, la politesse. En cherchant à être agressifs envers leurs partenaires, les apprenants qui jouent les rôles de Paulin et de Rose changent de tons, de gestes, d'expressions de sentiment, tantôt ironiques, tantôt psychopathes pour bien incarner le caractère de leurs personnages joués.

Du côté des apprenants qui jouent les rôles de Fanny et de Marius, ils sont soumis à leurs partenaires. Ces apprenants jouent la soumission toujours pour montrer la différence entre l'autoritaire et la soumission. Ils suscitent un rire au public quand ils confient les raisons de leurs divorces. Les deux couples ont les mêmes plaintes de divorces. Pire encore, dans ces deux couples du texte, les deux maris ont des noms qui se prononcent de la même façon LE P.A.I.N et LE P.I.N. Le premier jour où les apprenants ont lu le texte, ils ont éclaté de rire. Ils ont tout de suite voulu savoir comment jouer cette comédie, ce qui les a détendus et motivés à travailler jusqu'à la présentation.

Nous avons remarqué, au cours de l'expérimentation, que la motivation prend source dans le contenu du texte. Les apprenants sont motivés par les répliques qu'ils répètent en dialogue. Ces répliques transmettent des messages de ce qui se passe dans la vie quotidienne. Ainsi, les apprenants se précipitent à jouer et imiter ce que les personnages de leurs rôles font dans la pièce.

Quant à la prise de parole sur scène, 53.85% des apprenants qui ont participé à l'expérimentation sont intéressés par la prise de parole devant la classe. Ils se sont sentis

responsables de leur évolution de jeu puis ils se sont donné des remarques entre-eux, ce qui les a aidés à vaincre la panique. Ils n'ont pas hésité à demander aux collègues d'apprécier leur présentation pour corriger certaines erreurs. Nous sommes intervenu en cas de confusion de toute la classe. A la fin, toute la classe avoulu aller devant pour se faire corriger.

Nous avons voulu aussi savoir si les apprenants ont appris des techniques d'expression orale au cours des répétitions jusqu'au jour de la présentation. Il est question de se demander s'il y a vraiment des techniques de l'orale qui ne sont pas enseignées en classe mais qui peuvent être enseignées lors de la mise en scène d'un texte théâtral.

III.2.4. Notions sur le théâtre

Nous avons adressé la question ci-après aux apprenants pour nous assurer s'ils ont réellement appris des notions sur le théâtre pendant l'atelier théâtral.

Q5. Du moment des répétions à la présentation, avez-vous appris des notions sur le théâtre ?

a. Les caractéristiques d'un texte théâtral ☐

b. La prise de parole en public ☐

c. Les mouvements sur scène ☐

Tableau 24 : Notions acquises des répétitions à la représentation

Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
Les caractéristiques théâtrales	8	61.54
La prise de parole en public	7	53.85
Les mouvements sur scène	10	76.92
Toutes ces techniques	6	46.15
Total	13	100.00

La lecture de ce tableau nous révèle que 61.54% des apprenants enquêtés ont appris les caractéristiques d'un texte théâtral. Autrement dit, ils sont parvenus à distinguer le texte théâtral des autres types de textes. De l'autre côté, 76% ont appris comment se déplacer sur scène. Cela nous montre que, les indices du texte théâtral qui sont enseignés, comme prévu, dans le guide de l'enseignant, sont appris par l'apprenant en mettant en scène le texte. Par contre, les mouvements sur scène ne sont pas enseignés si les apprenants ne trouvent pas l'occasion de

jouer le texte, c'est le cas de l'apprentissage du texte théâtral par questions de compréhension. Bien plus, 53.85% affirment qu'ils sont parvenus à s'entrainer à la prise de parole en public, 46.15% disent qu'ils ont appris toutes ces notions du théâtre.

Tous ces résultats que nous présente le tableau prouvent que l'atelier théâtral est une classe qui permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances sur le théâtre en s'amusant. L'apprenant acquiert ces connaissances au moment des répétitions et développe l'expression orale par plus de pratiques. Après avoir recueilli des informations sur les notions du théâtre apprises des répétitions à la présentation, nous avons voulu savoir s'il y a des techniques nouvelles que les apprenants ont vues par la mise en scène.

III.2.5. Nouvelles techniques apprises par la mise en scène d'un texte théâtral.

Il est important de souligner qu'il y a des techniques communicatives dont les apprenants se serviraient en s'exprimant à l'oral mais qu'ils ne parviendraient à acquérir qu'en pratiquant l'oral. C'est dans cette optique que nous avons posé cette question aux apprenants pour savoir s'ils ont appris ces techniques utiles lors de l'expression orale.

Q6. Lors de la présentation du texte théâtral, avez-vous appris des techniques nouvelles qui ne sont jamais vues en classe comme :

a. La gestuelle ☐ b. Les mouvements sur scène ☐ c. La maitrise du public ☐

Tableau 25 : Les nouvelles techniques apprises par la mise en scène

Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
La gestuelle	9	69.23
Les mouvements sur scène	11	84.62
La maitrise du public	4	30.77
Toutes les techniques	3	23.08
Total	13	100.00

La lecture du tableau prouve que les apprenants ont acquis des nouvelles techniques comme la gestuelle (69.23%), les mouvements sur scène (84.62%) et la maitrise du public (30.77%). Nous constatons que la gestuelle et les mouvements sur scène sont nouvellement pratiqués pour beaucoup d'apprenants. Ces techniques ne peuvent pas être pratiquées si les apprenants ne s'expriment pas. Elles sont privilégiées au théâtre car elles accompagnent la parole et suscitent l'aisance chez l'acteur.

Compte tenu des résultats de la question numéro 5, où les apprenants affirment qu'ils sont parvenus à apprendre des notions sur le théâtre, nous pouvons en déduire que la mise en scène leur enseigne les différents gestes langagiers et la maitrise du public sans ignorer d'autres notions théoriques comme les caractéristiques du théâtre, le style et bien d'autres. L'apprenant apprend à prendre la parole en pratiquant le théâtre. Il reste de savoir si les apprenants développent les compétences communicatives comme l'articulation, le ton et l'expression des sentiments.

III.2.6. Articulation, ton, expression des sentiments

Dans la partie théorique, nous avons souligné que le jeu théâtral aide les apprenants à bien prononcer beaucoup de mots, à varier le ton en fonction de la réplique à réciter et à exprimer les sentiments et les émotions. Pour confirmer cette évolution, nous avons posé cette question après la présentation. L'objectif est de savoir si les apprenants ont développé ces compétences communicatives.

Q7. Durant l'atelier des répétions du théâtre, avez-vous développé des compétences linguistiques comme :

a. L'articulation ☐ b. Le ton ☐ c. L'expression des sentiments ☐

Tableau 26 : Compétences développées au cours de la mise en scène

Nouvelles techniques	**Fréquence**	**Pourcentage**
L'articulation	5	38.46
Le ton	5	38.46
L'expression des sentiments	11	84.62
Total	13	100.00

Dans le tableau ci-dessus, nous constatons que les apprenants enquêtés acceptent à 84.62% qu'ils ont appris à exprimer les sentiments pour la première fois pendant l'atelier théâtral. De l'autre côté, 38.46% seulement acceptent qu'ils ont appris à articuler et à varier le ton.

Si nous nous référons aux résultats du tableau, seulement un peu plus d'un tiers avoir réalisé un apprentissage sur le ton ou sur l'articulation. Cependant, nous pouvons affirmer que la mise en scène théâtrale aide les apprenants à savoir utiliser correctement l'articulation et le ton en fonction de la phrase dite, comme nous l'avons remarqué au moment des répétitions. Pendant les répétitions, nous avons corrigé certains mots qui étaient mal prononcés comme *« speed-*

dating », « abruti », « l'humour », « décompresser » et « chiffe moelle ». Ces mots ont été mal prononcés au début mais après la correction et répétitions successives les apprenants les ont prononcés correctement. Autrement dit, ils n'ont pas appris seulement à articuler mais aussi le vocabulaire. C'est dans cette optique que nous leur avons adressé une autre question pour savoir s'ils ont appris des mots nouveaux.

III.2.7. Nouveaux vocabulaires

Q8. Avez-vous appris de nouveaux vocabulaires grâce aux répétitions et à la représentation théâtrale ?

Oui ☐ Non ☐

Cette question a été posée aux apprenants pour savoir si ce qu'on a vu dans la partie théorique est possible par la pratique. Nous avons demandé aux apprenants s'ils ont pu apprendre et comprendre des significations des mots nouveaux.

Tableau 27 : Fréquence d'acquisition des mots nouveaux

Réponse	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	13	100
Non	0	0
Total	13	100

La lecture de ce tableau indique que tous les apprenants ont vu des mots nouveaux au cours de l'atelier théâtral. Nous l'avons nous-même constaté juste au début de l'atelier. Lors des répétitions, les apprenants récitent et jouent avec assurance les répliques dont ils comprennent le sens. Cependant, ils jouent très timidement avec des hésitations quand il s'agit des mots qui bloquent la compréhension. Ce qui est bien c'est qu'ils s'arrêtent pour nous demander la signification.

Les mots comme *« brasser de l'aire », « décompresser », « une lavette », « une chiffe moelle », « abruti »* sont dits par Rose dans le texte. L'apprenant et ses interlocuteurs ne sont pas parvenus à jouer en harmonie parce qu'ils ne comprenaient pas les sens de ces mots. C'est après avoir compris le sens de ces mots qu'ils ont joué le texte avec une très bonne articulation, avec un très bon ton et avec des gestes convenables.

Il en a été de même pour les didascalies. Certaines indications comme *« soupirant », « du local », « dépliant le tabouret », « au bord des larmes »* ont bloqué la mise en scène. Ce sont des mots que l'auteur a mis entre parenthèses pour guider le metteur en scène dans le jeu. Ces mots ont aussi bloqué la compréhension chez les apprenants, mais après avoir compris leurs sens, ils ont joué aisément.

Étant donné que les apprenants cherchent à comprendre les mots qu'ils jouent et qu'ils les répètent à maintes reprises sur scène, ils enrichissent leurs vocabulaires et utilisent les nouveaux mots aisément même en dehors du jeu théâtral. Il est alors évident que le théâtre accroit le répertoire lexical de l'apprenant. Par contre, le vocabulaire enseigné lors de l'exploitation du texte par questions de compréhension, comme le prévoit le guide de l'enseignant, ne revient pas facilement dans une conversation si l'apprenant ne l'a pas utilisé en s'exprimant.

Après le vocabulaire, nous avons jugé bon de connaitre les difficultés qui ont entravé l'atelier théâtral chez l'apprenant. L'objectif était de comprendre si certains des problèmes de mise en scène théâtrale que rencontrent les enseignants sont les mêmes pour les apprenants. Ainsi, nous serons rassuré avec raison que ces difficultés existent.

III.2.8. Défis de l'atelier théâtral chez l'apprenant

Comme nous l'avons fait pour le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants, nous n'avons pas encore oublié de poser la même question aux apprenants. Cette question a été posée dans le but de connaitre les difficultés que les apprenants rencontrent au moment des répétitions.

Q9. Pendant les répétitions, y aurait-il des difficultés qui ont empêché votre évolution ?

a. La salle ☐ b. Le temps ☐ c. La longueur du texte ☐

d. D'autres……

Tableau 28 : Difficultés qui empêchent l'évolution de l'atelier théâtral

Les difficultés qui empêchent l'évolution du jeu	Fréquence	Pourcentage
La salle	1	7.69
Le temps	6	46.15
La longueur du texte	6	46.15
D'autres		
La confusion des répliques	1	7.69
Trous de mémoire	1	7.69
Timidité	1	7.69
Total	13	100.00

La lecture de ce tableau nous montre que les apprenants remarquent les entraves de l'évolution de la mise en scène. Six apprenants sur 13, soit 46.15% qui ont participé à l'expérimentation évoquent les difficultés du temps et la longueur du texte. Les deux défis sont liés au fait que le texte prend beaucoup de temps pour être bien fixé. Le travail préliminaire est de mémoriser le texte. Avec le temps que la direction nous a accordé, nous étions obligé de terminer l'expérimentation en deux semaines. Les apprenants qui jouent les rôles principaux ont voulu beaucoup de temps pour bien mémoriser les répliques. Pour aider ces apprenants à pouvoir retenir le texte rapidement, nous avons utilisé la segmentation des répliques et la récitation rythmée du texte. Les apprenants ont choisi eux-mêmes le rythme musical avec lequel ils ont récité leurs répliques.

Certains apprenants ont pu remarquer d'autres difficultés comme les trous de mémoire, la timidité et la confusion des répliques. Au début, ils avaient trop de timidité car ils n'étaient pas sûrs de la maitrise du texte. Nous avons essayé de leur expliquer que c'est normal qu'on oublie un mot voire toute la réplique. Nous avons aidé ces apprenants à surmonter ce problème de trous de mémoire par l'improvisation. Au fur et à mesure qu'ils s'approprient le texte, ils jouent avec assurance et ils improvisent sans timidité en remplaçant les mots oubliés par d'autres mots de même sens. A ce stade, nous avons affirmé que la compréhension du sens d'un mot permet aux apprenants de varier son utilisation dans différents contextes. Nous avons pu repérer des mots que les apprenants ont utilisés à la place des autres, « *dégager* pour dire *c'est mon fauteuil*, *Tais-toi !* pour *Je t'ai parlé à toi ?* » et bien d'autres. Si les apprenants parviennent à remplacer convenablement les mots par d'autres sans déformer le message, ils pourront le faire mieux aussi lors d'un échange quotidien.

Au terme de notre questionnaire que nous avons adressé aux apprenants, nous avons posé la dernière question pour savoir pourquoi ils ont choisi l'un ou l'autre entre l'apprentissage du texte théâtral par la mise en scène et par les questions de compréhension.

III.2.9. Apprentissage du texte théâtral par la mise en scène et/ou par les questions de compréhension

A ce point, nous avons laissé l'occasion aux apprenants de dire pourquoi ils préfèrent l'un des deux procédés pour apprendre le texte théâtral. L'objectif est de savoir la source de leur motivation pendant l'apprentissage du théâtre par l'un de ces procédés.

Q10. Expliquez votre choix pour les deux procédés proposés à la question 3.

Tableau 29 : Raisons de choix du procédé entre la mise en scène et les questions de compréhension

Procédés	**Fréquence**	**Pourcentage**
Mise en scène	11	84.62
C'est amusant	5	38.46
Elle nous exerce à jouer	1	7.69
Elle nous apprend à vaincre la peur	5	38.46
Elle nous aide à prendre la parole devant le public	9	69.23
Elle nous apprend à exprimer les sentiments	2	15.38
Elle nous apprend les notions sur le théâtre	5	38.46
Elle nous apprend l'utilisation des gestes	3	23.08
Elle m'aide à améliorer l'expression orale	1	7.69
Elle m'aide à parler à haute voix	1	7.69
Elle m'apprend les mouvements sur scène	1	7.69
Elle m'a aidé à adopter un autre caractère	1	7.69
C'est mon projet d'avenir	1	7.69
Elle facilite la compréhension du texte	1	7.69
Questions de compréhension		
Elle m'aide à comprendre le contenu du texte	1	7.69
Les deux procédés		
La mise en scène est facile quand on comprend le texte	1	7.69
Total	13	100.00

Le tableau nous montre que 69.23% d'apprenants défendent l'idée que la mise en scène leur apprend à prendre la parole devant le public, raison pour laquelle ils l'ont choisie plutôt que les questions de compréhension. Au cours des répétitions, la grande partie de temps est sur le jeu du texte avec les gestes convenables. Les apprenants travaillent chaque scène pour faciliter la compréhension du message au public. Ils ont développé leur compétence de prise de parole en public.

Un autre groupe d'apprenants, 38.46% ont confirmé que la mise en scène les a aidés à vaincre la peur et à connaitre les notions sur le théâtre. Ces apprenants acceptent que c'est possible

qu'ils apprennent toutes les notions sur le théâtre par la mise en scène. Ils ajoutent que ce qui est important c'est qu'ils parviennent à communiquer aisément en français et, pour arriver à ce niveau, il ne faut pas seulement les connaissances mais aussi les pratiques. Pour eux, la mise en scène est très favorable à la pratique de l'oral. Ces apprenants ont acceptent aussi que la mise en scène ne cause pas d'ennui vu qu'elle leur procure l'amusement.

D'autres ont pu donner beaucoup de raisons qui les ont poussés à choisir la mise en scène comme le travail de la voix, l'expression des sentiments, la gestuelle, le mouvement sur scène, savoir adopter un autre caractère, ainsi que la compréhension générale du texte. Tous ces éléments qu'ils ont acquis au cours de l'atelier théâtral ne peuvent pas être développés dans une leçon d'un texte théâtral par questions de compréhension.

Enfin, il y a un apprenant qui a préféré les deux à la fois et un autre qui a choisi l'apprentissage par les questions de compréhension. Le premier défend l'idée que les deux procédés se complètent. Le deuxième veut l'apprentissage par les questions de compréhension puisqu'il lui facilite à avoir le contenu du texte. Cet apprenant n'a pas oublié de souligner que la mise en scène développe des compétences que l'apprentissage par les questions de compréhension ne peut pas développer comme la prise de parole en public, la gestuelle et l'articulation. Il reste à savoir si les enseignants et les apprenants ont les mêmes appréciations sur certains points de l'apprentissage du texte théâtral par la mise en scène.

III.3. Confrontation des résultats de l'enquête auprès des enseignants avec celle auprès des apprenants

Après l'enquête auprès des enseignants et des apprenants, nous avons jugé bon de faire une confrontation des réponses données par ces deux groupes afin d'en tirer une conclusion sur la contribution du théâtre dans l'apprentissage de l'expression orale en français au post-fondamental section Langues. Nous mettons en relation les points de vue sur la motivation de l'apprenant qu'engendre la mise en scène du théâtre, la compétence lexicale que cette façon de faire permet de travailler, l'aisance de la prise de parole devant le public ainsi que sur les défis repérés à propos de la mise en scène théâtrale.

Le choix de ces éléments n'a pas été fait au hasard. Nous avons choisi les éléments qui peuvent être évalués par l'enseignant et les apprenants. Pour la motivation, l'enseignant et les apprenants peuvent apprécier le degré de motivation de la classe pendant une leçon. De même pour le vocabulaire et l'aisance, l'enseignant ou l'apprenant peut affirmer ou contester que l'une de ces compétences s'est développée. Enfin, pour les défis, nous avons remarqué que les enseignants

et les apprenants rencontrent tous des difficultés au cours de l'atelier théâtral. Ainsi, nous avons voulu connaitre si les enseignants et les apprenants se convergent sur les mêmes constats sur ces éléments communs.

III.3.1. Autour de la motivation

Nous avons abordé le point de la motivation pour nous assurer le constat des enseignants sur la motivation des apprenants au moment de l'enseignement du texte théâtral par la mise en scène. Apres avoir recueilli les constats des enseignants, nous avons voulu savoir à quel point les apprenants sont motivés après avoir joué un texte théâtral.

Sur dix enseignants enquêtés, 6 affirment que les apprenants sont motivés et 3 disent que les apprenants sont très motivés lors des activités théâtrales de mise en scène. De l'autre côté, 13 apprenants sur 13, soit 100% d'apprenants qui ont participé à l'expérimentation confirment qu'ils sont motivés par l'apprentissage du texte théâtral par la mise en scène.

Ces résultats nous prouvent que ce que les enseignants constatent sur la motivation des apprenants au moment du jeu théâtral c'est ce que les apprenants eux-mêmes ressentent. C'est évident que les apprenants manifestent une attention particulière au jeu théâtral ce qui les aide à participer eux-mêmes au développement de l'expression orale par le jeu.

Nous l'avons aussi remarqué au cours de l'atelier théâtral d'expérimentation. Les apprenants se présentent en classe régulièrement pour ne rater aucune séance de mise en scène. Ils nous ont rappelé à chaque fin de séance, le temps qui nous reste pour demander la prolongation auprès du préfet des études. Le cas intéressant est celui d'une apprenante malade qui s'est présentée en classe pour ne pas rater les remarques que l'enseignant donne à chaque acteur pendant les répétitions. Ce degré de motivation prouve que les apprenants sont intéressés par la leçon et sont prêts à apprendre.

III.3.2. Développement de la compétence lexicale

Sur ce point, nous avons posé une question aux enseignants pour savoir s'ils arrivent à développer la compétence lexicale au cours d'une leçon du texte théâtral. De même pour les apprenants, nous leur avons posé la même question après l'atelier théâtral pour savoir si réellement il y a la différence entre le procédé de question de compréhension et la mise en scène.

Sur 10 enseignants enquêtés, aucun n'a pu nous affirmer qu'il parvient à vérifier la compétence lexicale chez l'apprenant. Cela nous montre que cette compétence lexicale n'est pas développée pendant la leçon sur le texte théâtral. Pourtant, 13 apprenants sur 13 c'est-à-dire 100% d'apprenants qui ont participé à l'atelier théâtral d'expérimentation nous ont confirmé qu'ils ont appris beaucoup de nouveaux vocabulaires.

Pendant l'expérimentation, les apprenants ont répété le texte plein de mots nouveaux que nous expliquions au fur et à mesure de l'évolution. Ils ne sont pas restés seulement à l'acquisition de ces mots mais aussi à savoir les utiliser dans différents contextes. La preuve est qu'ils sont parvenus à remplacer certains mots par d'autres de même sens sans changer le message des répliques.

III.3.3. Travail de l'aisance et de la prise de parole

Dans le questionnaire adressé aux enseignants, nous nous sommes renseigné, par une question, sur le nombre d'enseignants qui privilégient la présentation dans une leçon de théâtre. Seuls 3 enseignants sur 10, soit 30% nous ont confirmé qu'ils favorisent la présentation théâtrale. Dans ce cas, des compétences comme la prise de parole devant le public, l'articulation, les mouvements sur scène, la maitrise de soi et l'adaptation du ton aux circonstances ne sont pas développées. Par contre, sur le questionnaire d'enquête adressé aux apprenants, 84.62% affirment qu'ils ont appris pour la première fois des techniques de mouvement sur scène, 69.23% acceptent qu'ils ont appris la gestuelle, 53.85% ont développé la compétence de prise de parole en public et 38.46% ont affirmé qu'ils ont développé l'articulation et le ton.

Ces résultats nous prouvent que l'apprentissage du texte théâtral par la mise en scène aide l'apprenant à développer des compétences communicatives plus que l'apprentissage par les questions de compréhension. C'est aussi prouvé au cours de l'expérimentation que les notions de théâtre qui sont enseignées par le procédé de questions de compréhension peuvent être enseignées aussi par la mise en scène.

III.3.4. Défis de la mise en scène théâtrale

Nous avons abordé ce point pour nous renseigner sur les entraves des pratiques théâtrales. C'est dans cette optique que nous avons posé une question aux enseignants et aux apprenants. Le but principal était de nous assurer sur les difficultés que rencontre la classe théâtrale par la mise en scène.

Quant aux enseignants, 90% des enquêtés mentionnent que la principale difficulté est le manque de matériels. Ils indiquent que la mise en scène demande certains matériels comme l'équipement scolaire. Ils soulignent en premier lieu le problème de maque de salle où ils peuvent jouer. En deuxième lieu, ils évoquent le problème de manque de textes théâtraux faisant participer beaucoup d'acteurs. Ces difficultés que les enseignants signalent empêchent la mise en scène, d'où ils privilégient les activités de repérage d'indices et le résumé à l'écrit. En revanche, 6 apprenants sur 13 soit 46.15% d'apprenants qui ont participé à l'expérimentation évoquent le problème de temps et la longueur du texte. C'est normal que les enseignants et les apprenants n'évoquent pas les mêmes difficultés. Pour les enseignants, les difficultés sont liées à la faisabilité ou aux stratégies d'apprentissage tandis que pour les apprenants leurs difficultés sont liées à l'acquisition des savoirs et compétences.

Au cours de notre expérimentation, pour faire face au problème d'équipement, nous avons utilisé la salle de classe et le matériel dont dispose la classe. Quant au décor et l'installation de la scène, nous avons utilisé la craie pour limiter la scène. Les apprenants ont joué en uniforme et ont utilisé les cahiers pour les magazines par exemple. En ce qui concerne le temps, nous avons travaillé en dehors des heures de l'horaire.

La créativité de l'enseignant vient avant tout pour faire face à toutes ces difficultés. L'enseignant dans ce cas, cherche toujours à développer la compétence de l'expression orale des apprenants par pratique. C'est pourquoi le programme des manuels de français devrait contenir des textes théâtraux qui favoriseraient la mise en scène.

En général, l'apprentissage du texte théâtral par la mise en scène a une plus-value du fait qu'elle apporte aux apprenants des techniques utiles à l'orale. Les techniques de gestuelle, d'articulation, de maitrise de soi, de changement de ton, d'expression des sentiments et de maitrise du public sont pratiqués quand il y a l'occasion de s'exprimer. En jouant au théâtre ou en s'exprimant à l'oral, l'apprenant peut améliorer toutes ces techniques. Cependant, lors de l'exploitation du texte par questions de compréhension, l'enseignant demande aux apprenants de repérer les indices du type théâtral, de faire un résumé et de répondre aux questions posées *(cfr. Guide de l'enseignant, section Langues p.208 et 242 leçon 34)*. Toutes ces tâches que l'enseignant demande aux apprenants de faire ont pour objectif de leur faire connaitre les caractéristiques et les principales informations du texte.

Pour comprendre les différentes notions du théâtre, les apprenants qui ont participé à l'expérimentation les ont découvertes en jouant et au moment des remarques et corrections.

Nous nous sommes intéressé sur le jeu, l'articulation des mots, les mouvements sur scène, le ton et l'expression des sentiments. A chaque fin de scène, nous donnons des remarques et nous apprécions les améliorations des apprenants. C'est au cours des répétitions que nous expliquons toutes ces notions et les apprenants les comprennent facilement parce qu'ils les pratiquent.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objet de cette étude est d'explorer l'utilisation des textes théâtraux dans l'enseignement/apprentissage du français en classe des langues afin d'apporter une contribution au développement des compétences communicatives de l'expression orale chez l'apprenant.

L'accent est mis sur le rôle du théâtre dans le développement de l'expression orale, la place du théâtre dans le système éducatif du Burundi et les solutions à apporter aux défis de l'apprentissage du texte théâtral par la mise en scène.

Après avoir défini les différents concepts en rapport avec le théâtre et donné, de façon théorique, l'importance de la mise en scène théâtrale dans le travail de la compétence de production orale, nous avons commencé l'analyse des manuels supports-élève et guide de l'enseignant. Nous avons constaté que 11 textes théâtraux sont enseignés à partir de la 2ème année jusqu'en 3ème année section Langues. En 1ère année, aucun texte théâtral n'est proposé ; en 2ème année, les textes théâtraux représentent 37.5% de l'ensemble des textes proposés, pourcentage qui tombe à 9.5% en 3ème année. La moyenne du cycle quant à elle se chiffre à 16.5% (cfr. Tableau 1). Nous remarquons avec ces chiffres que la place du texte théâtral est très réduite au post-fondamental section Langues.

Sur ce faible taux de textes de théâtre enseignés au post-fondamental, nous avons aussi remarqué la quasi absence du théâtre sur le programme de l'enseignement supérieur dans les institutions qui forment les enseignants de français au post-fondamental. Dans ces institutions, 1.3% de cours seulement sur le théâtre y sont enseignés (cfr. Tableau 4).

Compte tenu de la place accordée au théâtre dans les manuels support-élève au poste-fondamental et dans la formation supérieure, il est évident que le système éducatif n'est pas favorable à ce que les enseignants et les apprenants se servent du texte théâtral pour en tirer suffisamment profit, notamment pour le travail de l'expression orale. Ainsi notre hypothèse selon laquelle le contexte éducatif du Burundi ne favoriserait pas l'apprentissage du français par les pièces de théâtre est confirmée.

En effet, si le programme de l'enseignement de français au post-fondamental ne dispose pas de textes théâtraux et que les enseignants de français n'acquièrent pas des connaissances sur la mise en scène théâtrale au cours de leur formation, le texte théâtral ne peut pas être enseigné par jeu. Ainsi, l'apprenant ratera cette occasion de s'exprimer pour développer la compétence de l'expression orale.

Au-delà de cette recherche documentaire, nous avons mené une enquête pour nous rendre compte de la place du théâtre dans la formation des apprenants faisant l'objet de notre étude. Les résultats ont montré que les enseignants donnent des activités de l'expression orale aux apprenants lors d'une leçon sur le texte théâtral et évaluent certaines compétences comme l'aisance et la fluidité à 60%. Bien qu'ils pratiquent ces activités de l'expression orale, ces enseignants ne développent pas des compétences comme l'articulation 50% et le lexique 40% (cfr. Tableau 10) alors que ce sont des compétences qui accompagnent l'expression orale. Nous comprenons que les enseignants se rendent compte de l'importance du texte théâtral dans l'apprentissage de l'expression orale. Néanmoins, ils ne développent pas les compétences qui soutiennent l'expression orale. Ils restent concentrés plus sur l'aisance et la fluidité que sur l'articulation et le lexique. Ils ne parviennent pas à développer la combinaison de l'expression orale, l'aisance, l'articulation et la variété lexicale chez l'apprenant. Ce déséquilibre au niveau des compétences qu'ils développent pendant la leçon sur le texte théâtral se résout par la présentation du théâtre devant le public par une mise en scène.

Vu que les enseignants n'ont pas reçu une formation sur le théâtre dans leur cursus académique et qu'ils ne développent pas toutes les compétences qui entrent en jeu au moment de la prise de parole devant le public, il est sans doute clair qu'ils n'ont pas de connaissances suffisantes leur permettant d'utiliser le texte théâtral par la mise en scène, d'où l'hypothèse selon laquelle les enseignants de français au post-fondamental ne seraient pas outillés pour tirer profit de la contribution didactique du théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français est confirmée.

Pour ce qui est de l'intérêt didactique du théâtre, les apprenants manifestent une motivation particulière au moment de l'apprentissage du texte théâtral par la mise en scène que par le procédé de questions de compréhension. L'expérience nous montre que 84.62 % d'apprenants préfèrent la mise en scène plutôt que l'apprentissage par questions de compréhension (cfr. Tableau 22 et 29). Cela prouve vraiment à quel point les apprenants sont intéressés par l'apprentissage par le jeu théâtral. Ils sont impliqués dans le développement de leur compétence communicative de l'expression orale. Il en résulte que ces apprenants se fatiguent moins, n'abandonnent pas le travail et affichent une grande persévérance.

En plus de la motivation, la mise en scène théâtrale développe chez l'apprenant des techniques d'expression orale que l'exploitation du texte théâtral par questions de compréhension ne développe pas. C'est le cas de l'articulation et de changement de ton en fonction du discours, même s'il n'y a que 38.4% qui affirment, séparément, que ces compétences ont été travaillées avec l'expérimentation que nous avons menée. C'est aussi le cas de la gestuelle dont 69.23 %

de l'échantillon estime l'avoir pu développer. La maitrise du public peut aussi être développée avec les mises en scène théâtrales malgré le taux de 30.77% pour affirmer que ça a été le cas. Enfin, le mouvement sur scène au moment de la parole, et par conséquent la gestion de l'espace entre les interlocuteurs, est aussi un aspect qui tire profit des mises en scène théâtrales. Le pourcentage de ceux qui estiment avoir développé cette compétence est alors de 84.62% (cf. tableau 25 et 26). On comprend alors que la mise en scène apporte une plus-value au-delà des notions sur le théâtre comme les indices de ce type de texte, le style utilisé ainsi que la compréhension globale et détaillée du texte : le travail de ces compétences indispensables au développement de l'expression orale.

L'expérience a aussi montré que le lexique est bien développé chez l'apprenant par le jeu théâtral. Les mots nouveaux que l'apprenant acquiert lors de l'atelier théâtral sont imprégnés dans sa mémoire par plus de répétitions. Ainsi, le répertoire lexical de l'apprenant s'accroit au fur et à mesure qu'il joue le texte. Cela est prouvé par l'expérience. En effet, 100% des apprenants qui ont participé à la mise en scène expérimentale affirment qu'ils ont appris et maitrisé des mots nouveaux (cfr. Tableau 27). Nous en voulons pour preuve le fait que ces apprenants soient parvenus à remplacer certains mots du texte par leurs propres mots sans perdre le sens du texte. Ce qui prouve que la mise en scène théâtrale ne permet pas seulement l'acquisition du lexique mais également son utilisation convenable dans différentes situations de communication.

Par l'expérience sur la mise en scène théâtrale, les résultats nous montrent que l'outil-théâtre motive les apprenants et leur facilite l'acquisition des techniques d'expression orale qu'ils ne peuvent acquérir que par la pratique. Bien plus le lexique appris en mettant en scène un texte théâtral devient fluide chez l'apprenant, d'où l'hypothèse selon laquelle le théâtre contribuerait à l'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français est confirmée.

Suggestions

Eu égard de la synthèse des résultats de notre recherche, l'intérêt didactique des pièces de théâtre dans l'enseignement/apprentissage du français pour contribuer à l'expression orale des apprenants est démontré. Bien que les enseignants et les apprenants reconnaissent la plus-value de sa méthodologie, son usage en classe de Langues est rare pour différentes raisons.

Nous aimerions ainsi proposer quelques suggestions premièrement au ministère ayant l'éducation nationale et la recherche scientifique dans ses attributions de doter les écoles d'un matériel pédagogique suffisant en particulier des manuels des textes théâtraux qui semblent

inexistants au sein de beaucoup d'écoles publiques. Cela permettra aux enseignants d'utiliser ces supports dont l'exploitation facilite l'enseignement/apprentissage des aspects importants de la didactique d'une langue comme la mémorisation, la présentation, la maitrise du public, l'articulation, la gestuelle, le lexique et les mouvements sur scène. Nous lui demanderions aussi d'organiser des formations continues en rapport avec l'intérêt pédagogique de la mise en scène théâtrale et la présentation d'une leçon à base d'un texte théâtral afin de promouvoir les méthodologies motivantes en classes de langues.

Aux enseignants, nous conseillons de donner du goût à leur enseignement en cherchant des méthodologies qui puissent motiver beaucoup plus les apprenants à s'exprimer oralement en classe de langues en général et de recourir à la mise en scène théâtrale par exemple.

Aux concepteurs, de donner une place lisible aux textes de théâtre en général et à la théorie de la mise en scène en particulier dans les cahiers des supports-élèves et du guide de l'enseignant pour des leçons spécifiques surtout au développement de la compétence de l'expression orale.

Quant aux apprenants, nous les invitons à ne pas avoir peur et à donner leurs avis par rapports aux pratiques méthodologiques de leurs enseignants pour que ceux-ci puissent se rendre compte des supports qui les motivent le plus.

Ainsi, au terme de ce travail, nous pensons avoir contribué à relever les difficultés qui hantent la didactique du texte théâtral par la mise en scène en classe de Langues en apportant aux enseignants une méthodologie motivant les apprenants à s'entrainer à prendre la parole en jouant au théâtre.

Néanmoins, nous sommes loin de prétendre avoir proposé une méthodologie efficace (outil-théâtre) face à toutes les difficultés que rencontrent les apprenants au moment de la prise de parole en public. C'est pour cette raison que nous aimerions inviter d'autres chercheurs qui nous lisent à nous compléter en mettant surtout l'accent sur les méthodologies motivantes comme la déclamation des poèmes, le débat et l'exposé qui aident les apprenants à développer les techniques de l'expression orale dont l'articulation, la gestuelle, l'aisance, la maitrise du public, les mouvements sur scène et l'étendue de vocabulaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. Ouvrages

1. ABBÉ, D. (2001), *La pratique du théâtre,* Amsterdam, Champion classiques.
2. AMPÈRE, J.J. (18838), *Du théâtre chinois, Paris,* Revue des deux Mondes, p.737-771 consulté le 19/8/2023 à 17h40
3. ANGERS, M. (1997), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines,* Alger, CASH.
4. BEACCO, J.C. (2016), *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires,* Strasbourg, Conseil d'Europe
5. BIET, C. & TRIAU, C. (2006), *Qu'est-ce le théâtre ?* Paris, Gallimard, p.3
6. CARNEGIE, D. (2015), *Comment parler en public,* Bruxelles, Livre de poche.
7. CAURE, P. (2018), *Ne fermez pas le cercueil,* Paris, Pocket p.6
8. CHANCEREL, L. (1995), *Panorama du théâtre des origines à nos jours*, Paris, Librairie Armand Colin.
9. CHARAUDEAU, P. (1995), « *Revue des Sciences humaines* », n°51, Lille, Presses universitaires septentrion.
10. CHATEAUBRIAND, R. (1826), « *Essai sur les révolutions* », Paris, Œuvres complètes.
11. De LANDSHEERE, D. (1970), *Introduction à la recherche en éducation,* Thone, Liège.
12. DESSONS, G. & MESHONNIC, H. (1998), *Traité du rythme : des vers et des proses*, Paris, Dunod, p. 75
13. DIDEROT, D. (1757), *Le fils naturel, ou Les épreuves de la vertu*, Amsterdam, Princeps.
14. DOLZ, J. **et** GAGNON, R. (2008), *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit,* OpenEdition *consulté le 25/8/2023 à 20h36*
15. ENSTRÖM, I. (2010), *Le monde des mots : mots suédois – structure et apprentissage,* Uppasala, Hellgren & Fallgren.
16. FORTINEAU, C. & LE TALLEC-LLORET, G. (2007), *La langue, outil de communication ou objet culturel ?* Université de Nantes- Gerlhis, EA 3718, p.68
17. FREYDEFONT, M. (2017), *Petit traité de scénographie,* Nantes, Joca Seria.
18. LAVÉDRINE, C. (2021), *Comment enseigner l'oral aux élèves : se former pour mieux former à la prise de parole*, Louvain, De Boeck Supérieur.
19. LEBDIRI, K. (2010), *Pratique théâtrale et valorisation des émotions,* Cergy, Université de Cergy-Pontoise (Thèse de doctorat).
20. LECOQ, J. (1992), *Le théâtre du geste, mimes et acteurs*, Paris, Dessain et Tolra

21. MALEGE, J. (1933), *Augustin ou le maitre est là*, Paris, SPES.
22. MARTINET, A. (2009), *André Martinet et la grammaire*, Paris, PUF.
23. NGORWANUBUSA, J. (2013), *La littérature de langue française au Burundi*, Bruxellelles, © Archives et Musée de la littérature.
24. PAVIS, P. (2019), *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Armand Colin.
25. PAYET, A. (2010), *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, CLE international.
26. RIEGEL, M. (2009), *Grammaire méthodique du français*, Strasbourg, Armand Colin.
27. ROUSSEAU, J.J. (1781), *Essai sur l'origine des langues*, Paris, A. Belin.
28. SOPHIE, B. (2003), *Méthodologie de la thèse et du mémoire*, Levallois-Perret, Studyrama.
29. STENDHAL, H. (1822), *De l'amour*, Paris, Librairie universelle.
30. THIBON, G. (2014), *L'Ignorance étoilée*, Paris, FAYARD.
31. TIRELLI, G. (1964), *Traité de Psychologie sociale*, Paris, PUF.
32. VERDEIL, J. (1995), *Théâtre et pédagogie, une vieille histoire*, Les cahiers pédagogiques.
33. VERDEIL, J. (1999), *Dionysos au quotidien : essai d'anthropologie théâtrale*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
34. WURTZ, J.P. et THFOIN, V. (1996), *Guide du théâtre en Afrique et dans l'océan Indien, Guide to Theatre in Africa and the Indian Ocean*, Paris, Afrique en créations.

B. Articles de revues

1. BANYANKINDAGIYE J., (2020), *Instrumentalisation du théâtre au Burundi : une analyse historique depuis le Burundi traditionnel jusqu'aujourd'hui*, *Université du Burundi, Bujumbura*, n° 11, p.84-95
2. BERLIN C., (2005), « *Guide de formation en technique de théâtre* », in *YPEER*, n°13, p.1-133
3. CHENIKIA., (2010), « *Le théâtre en Afrique noire, itinéraires et tendances* », In © *Inter Francophonies - Mélanges*, n° 27, p.1-11
4. CUQ J.P., (2003), *« Pour un théâtre-monde »*, in *Presses Universitaires de Bordeaux*, n° 5, p.41-57
5. DROUIN R., (2002), « *Les gestes du comique* », in *Revue de théâtre*, n°104, p.1-116
6. LALLIAS J.C., (1985), « *Les pratiques théâtrales à l'école* », in *CDDP*, n°2, p.15.
7. LALLIAS, J.C. (2005), *« Enjeux du théâtre jeune public contemporain »*, in *CNDP*, n°223, p. 65-72.
8. LEBRUN, J., LENOIR, Y. et DESJARDINS, J. (2004), *Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères de l'évaluation*

des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001, Revue des sciences de l'éducation, n°30, 509-533

9. SCHNEUWLY, B., (2002), « *L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique* », in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°115, p.237-246

C. Thèses et mémoires

1. BERNHARD H., (2016), *Les apports du théâtre sur les apprentissages scolaires plus particulièrement sur l'oral*, Haute École Pédagogique Fribourg, p.7 (Mémoire de Master)
2. DOCILE P., (2020), *Développement de l'expression orale en français dans un contexte de français langue d'enseignement en concurrence avec une langue vernaculaire quasi unique : le cas du Burundi*, Université Libre de Bruxelles (Thèse de Doctorat)
3. EMILY N. DAUBERT, (2018), *Apprentissage par le jeu et développement social*, University of Toronto, Canada (Thèse de Doctorat)
4. HABONIMANA G., (1980), *Quelques aspects des premiers essais de théâtre en kirundi*, Bujumbura, Université du Burundi, Mémoire pour l'obtention du grade de Licencié en Philologie romane.

D. Rapports officiels

1.AMADOU, K. et HAMADOUN, K. (1998), *Actes du colloque sur le théâtre africain*, Bamako, École normale supérieure, novembre 1988

2.MINISTERE DES COLONIES (1951*), Plan décennal pour le développement économique et social du Ruanda-Urundi*, Bruxelles, Vischer p.165

3.UNION POUR LE PROGRES NATIONAL (1984), *Rapport-Programme du Comité Central du Partie au Deuxième Congrès National de l'UPRONA*, Bujumbura, Comité Central de l'UPRONA, p.15

E. Sites internet

1. ARDIVEL V., (2019), … *Et surtout pour le pire*, Le proscenium, texte à jouer, https://www.leproscenium.com/ListeGenre.php?IdGenre=1
2. DEMONGIN F., (2012). *Image et classe de langue : quels chemins didactiques? Linguarum arena*, *3*, 103-115. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf
3. http://www.ecml.at/Learningenvironments
4. https://www.usaintlouis.be/infosphere/sciences_humaines/module8/hypotheses.html consulté le 19/8/2023

5. LE LAY M., (2021), « *Théâtre, performance et parole politique dans l'espace public* », Presses de l'Inalco, Bujumbura. http://www.inalco.fr/presses-inalco **consulté le 15/8/2023 à 9h00**
6. MARTINEZ M.G., (2001), *Le temps et le rythme au théâtre*, l'annuaire théâtral, n° 29, printemps, p.74 https://doi.org/10.7202/041456ar Consulté le 10/7/2023

ANNEXES

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DU CYCLE POST-FONDAMENTAL

Consigne : Vous allez mettre une croix dans la/les case(s) convenable(s) et compléter les pointillés avec vos suggestions et/ ou commentaires.

I. Identification de l'enseignant

1. Enseignant de français en :

Première Langues ☐ Deuxième Langues ☐ Troisième Langues ☐

2. Cochez dans la case correspondant à votre diplôme obtenu ?

A. IPA /ENS FRANÇAIS BAC III ☐

B. IPA FRANÇAIS V/ENS FRANÇAIS V ☐

C. FLSH/Langue et Littérature Françaises ☐ FLSH/Langues et Littératures Africaines ☐

D. IPA III/ENS III ☐

E. Autre diplôme (précisez) … …….

2. Combien d'années êtes-vous enseignant de français ?

a. 1-5 ans ☐

b. 5-10 ans ☐

c. 10-15 ans ☐

d. 15 et plus ☐

II. QUESTIONS PROPREMENT DITES

Thème II. États des lieux de l'enseignement-apprentissage du théâtre à l'école post-fondamental

1.Pendant l'Enseignement/Apprentissage des textes, vous arrive-t-il d'exploiter des textes théâtraux ?

Oui ☐ Non ☐

Si Oui, combien par : 1er palier ☐ 2ème palier ☐ 3ème palier ☐

Si Non, sautez la question précédente.

2.Dans le contenu-matière du programme de français, trouvez-vous les textes théâtraux :

a. Suffisants ? ☐ b. Insuffisants ? ☐

3. Quand vous enseignez un texte théâtral, quel objectif vous visez ?

a. développer l'expression orale des apprenants ☐

b. développer l'aisance et la fluidité de la prise de parole des apprenants ☐

c. développer le langage gestuel des apprenants ☐

d. développer l'articulation française des apprenants ☐

e. développer le bagage lexical des apprenants en français ☐

4.Lors des activités théâtrales visant le développement de l'expression orale, trouvez-vous vos apprenants

a. très motivés

b. motivés

c. moins motivés

e. ennuyeux

5. Quels sont les critères de l'oral sur lesquels porte souvent votre évaluation dans une leçon de théâtre ?

a. la présentation théâtrale des apprenants devant la classe ? ☐

b. l'aisance de la prise de parole des apprenants devant le public ? ☐

c. le langage gestuel des apprenants ? ☐

d. l'articulation correcte des apprenants en français ? ☐

e. la grande gamme étendue de vocabulaire ? ☐

Thème III. Méthode et méthodologie de l'Enseignement/Apprentissage du théâtre

6. Au cours de votre cursus académique, trouvez-vous la formation reçue sur le genre théâtral adéquate quant aux pratiques enseignantes du théâtre au post-fondamental ? Justifiez votre réponse.

……

7. Trouvez-vous, selon vous, le contenu méthodologique proposé dans le manuel servant de guide de l'enseignant pour l'enseignement du théâtre :

a. adapté ☐

b. peu adapté ☐

c. pas du tout adapté ☐

8. Pendant l'enseignement d'un texte théâtral, lesquelles parmi les activités suivantes donnez-vous aux apprenants :

a. la mise en scène ☐

b. repérage des indices du genre théâtral ☐

c. la compréhension globale d'un texte théâtral ☐

d. production du texte théâtral ☐

e. les exercices de voix, d'articulation et d'expression des sentiments ☐

9. Lors de l'enseignement d'un texte théâtral, quels supports didactiques utilisez-vous ?

a. Pièces de théâtre des différents écrivains

b. Pièces de théâtre préfabriqués

c. Pièces de théâtre fabriqués par les apprenants eux-mêmes.

Thème IV. Difficultés d'enseignement-apprentissage du français par des supports théâtraux

10. Trouvez-vous, dans votre établissement scolaire, le matériel indispensable à l'enseignement du français par un support théâtral :

a. suffisant

b. insuffisant

c. pas de matériel

11. Organisez-vous des activités parascolaires portant sur le théâtre dans votre école ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, quelles difficultés rencontrez-vous pendant ces activités ?

……

……

……

12. Que proposeriez-vous pour qu'un support théâtral soit bénéfique dans l'enseignement de l'oral au post-fondamental ?

.....
.....
.....
.....

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE AUPRÈS DES APPRENANTS DE TROISIÈME ANNÉE POST-FONDAMENTAL, SECTION LANGUES

Consigne :

- *Vous allez mettre une croix dans la/les case(s) convenables et compléter les pointillées avec vos suggestions et/ou commentaires.*

-*Si la place des réponses vous parait insuffisante, veillez écrire au verso tout en notant le numéro de la question correspondante*

Nom de l'école : ……

Classe : …….

QUESTIONS

Q1. Combien de fois aviez-vous déjà joué une pièce de théâtral ?

Une fois ☐ de 2 à 5 fois ☐ Plus de 5 fois ☐

Oui ☐ Non ☐

Q2. Êtes-vous motivé par la présentation du texte théâtral sur scène ?

Oui ☐ Non ☐

Q3. Entre l'enseignement du texte théâtral par questions de compréhension et par sa mise en scène, lequel préférez-vous ?

a. Mise en scène du texte théâtral ☐ b. Questions de compréhension ☐

Q4. Au moment des répétitions, avez-vous été motivé par :

a. Le rôle de votre personnage ? ☐

b. Le contenu du texte ? ☐

c. La prise de parole sur scène ? ☐

Q5. Du moment des répétions à la présentation, avez-vous appris des notions sur le théâtre ?

a. Les caractéristiques d'un texte théâtral ☐

b. La prise de parole en public ☐

c. Les mouvements sur scène ☐

Q6. Lors de la présentation du texte théâtral, avez-vous appris des techniques nouvelles qui ne sont jamais vues en classe comme :

a. La gestuelle ☐ b. Les mouvements sur scène ☐ c. La maitrise du public ☐

Q7. Durant l'atelier des répétions du théâtre, avez-vous développé des compétences linguistiques comme :

a. L'articulation ☐ b. Le ton ☐ c. L'expression des sentiments ☐

Q8. Avez-vous appris de nouveaux vocabulaires grâce aux répétitions et à la représentation théâtrale ?

Q9. Pendant les répétitions, y aurait-il des difficultés qui ont empêché votre évolution ?

a. La salle ☐ b. Le temps ☐ c. La longueur du texte ☐

d. D'autres……

Q10. Expliquez votre choix pour les deux procédés proposés à la question 3.

……

……

……

……

GRILLE D'OBSERVATION DES ATTENTES DES APPRENANTS LORS DE L'EXPERIMENTATION

Cette grille, nous l'avons conçue avant l'expérience sur terrain pour qu'elle nous serve d'outil de conservation des constats de motivation, d'amélioration des apprenants et d'anomalies remarquées lors de l'atelier théâtral.

Critères d'évaluation de l'évolution des apprenants dans les compétences communicatives et défis de mise en scène durant les moments des répétitions de l'expérimentation.

1er thème : La motivation

1.Au premier jour de la lecture du texte *« Double rendez-vous chez le juge »*, les apprenants sont-ils intéressés ?

Oui ☐ Non ☐

Si c'est oui, ils sont intéressés par quoi ? Si non, pourquoi ?

2.Au début des répétitions, les apprenants sont fiers de leurs rôles à jouer ?

Oui ☐ Non ☐

3. Le jour de la présentation, les apprenants sont plus intéressés qu'au début ?

Oui ☐ Non ☐

2ème thème : Les compétences développées au cours des répétitions

4.Pendant les répétions, les apprenants développent des compétences communicatives ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, quelles sont les compétences qu'ils ont développées au cours des répétitions ?

5. Les apprenants acquièrent des notions sur le théâtre ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, lesquelles ?

---

6. A la fin de l'atelier théâtral de l'expérimentation, les apprenants seraient-ils parvenus à acquérir et maitriser des nouveaux vocabulaires ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, qu'est-ce qui prouve qu'ils les ont maitrisés ?

3ème thème : Les défis de la mise en scène théâtrale

7.Quels sont les difficultés qui ont entravé la mise en scène du texte ?

-Liées au texte
-Liées au matériel
-D'autres

Accord le 11/08/2023
DCE NTAHANGWA

UNIVERSITE DU BURUNDI
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
B.P. 5142
BUJUMBURA, BURUNDI

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Pr Gélase NIMBONA**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, atteste par la présente que le nommé **NIYUBUNTU Gabriel est un étudiant de Master II** en Didactique du Français Langue Etrangère à ladite Faculté et qu'il effectue des recherches pour la rédaction de son mémoire sur le thème :

« Contribution didactique des pièces de théâtre dans l'enseignement-apprentissage de l'expression orale du français au post-fondamental section Langues : enquête menée dans la mairie de Bujumbura DCE Ntahangwa ».

A cet effet, je sollicite votre bienveillance pour lui autoriser l'accès aux informations dont il pourra avoir besoin. Il va sans doute dire que le chercheur respectera toutes les consignes de Secret que vous lui recommanderez ainsi que les droits individuels y afférents.

Avec les remerciements anticipés de la Faculté, je vous prie d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur l'expression de ma considération distinguée.

Sous-couvert de :
Monsieur le Directeur de mémoire
Dr Pacifique DOCILE

Fait à Bujumbura, le 07/9/2023
Le Doyen
Pr Gélase NIMBONA