

Vers une didactique du texte dramatique : l'apport du théâtre pour enfants et de l'auto-apprentissage

Towards a Didactics of Dramatic Text: The Contribution of Children's Theatre and Self-Directed Learning

FADHLOUNE Ouarda

¹ Université Larbi Ben M Hidi Oum El Bouaghi, Algérie;
ouardafadhloune@yahoo.fr

Reçu le 04/09//2025

Accepté le: 24/10/2025

Publié le: 02/12/2025

Résumé:

Cet article examine l'apport du théâtre pour enfants et de l'auto-apprentissage dans l'enseignement du texte dramatique en FLE. Une expérimentation menée auprès d'élèves de troisième année moyenne a comparé un groupe témoin (méthode traditionnelle) et un groupe expérimental (lecture autonome et mise en scène d'une pièce jeunesse). Les résultats indiquent une amélioration significative de la compréhension, de l'expression orale et de la motivation dans le groupe expérimental. L'étude confirme la pertinence d'une approche qui associe plaisir esthétique et autonomie pour dynamiser la didactique du théâtre en classe de langue.

Mots-clés : FLE ; texte dramatique ; théâtre pour enfants ; auto-apprentissage ; motivation.

Abstract

This article examines the contribution of children's theatre and self-directed learning to the teaching of dramatic texts in French as a Foreign Language. An experiment conducted with middle school students compared a control group (traditional method) and an experimental group (autonomous reading and staging of a youth play). The results show significant improvements in comprehension, oral expression, and motivation in the experimental group. The study confirms the relevance of an approach combining aesthetic pleasure and learner autonomy to enhance the didactics of theatre in language classrooms.

Keywords: FFL; dramatic text; children's theatre; self-directed learning; motivation.

1. Introduction :

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la littérature a souvent été reléguée au second plan au profit d'approches centrées sur la communication fonctionnelle. Parmi les genres littéraires, le texte dramatique est sans doute celui qui a le plus souffert de cette marginalisation, considéré comme difficile à exploiter en raison de sa double nature : texte écrit destiné à être lu mais conçu avant tout pour la représentation scénique. Cette spécificité, loin d'être un obstacle, constitue pourtant une richesse pour la didactique des langues, car elle engage des compétences multiples : compréhension des dialogues, interprétation de l'implicite, mise en voix et en gestes, appropriation d'un vocabulaire vivant et contextualisé.

La problématique que nous posons est la suivante : comment intégrer le texte dramatique dans l'enseignement/apprentissage du FLE de manière à le rendre formateur, motivant et accessible aux apprenants ? Trois branches principales structurent cette réflexion. La première concerne le rôle du théâtre pour enfants, qui, par sa simplicité linguistique et la proximité de ses thématiques avec l'univers juvénile, constitue une porte d'entrée pertinente vers le texte dramatique. La deuxième est liée à l'auto-apprentissage, entendu comme la capacité des apprenants à s'engager activement dans leur parcours et à développer leur autonomie. La troisième dimension est d'ordre socio-affectif : la pratique théâtrale favorise la confiance en soi, le travail coopératif et le plaisir d'apprendre, des facteurs essentiels à la réussite scolaire.

L'importance du sujet réside dans sa capacité à articuler des objectifs linguistiques, pédagogiques et éducatifs. Sur le plan linguistique, le théâtre permet d'améliorer l'oral, la compréhension des interactions et la fluidité communicative. Sur le plan pédagogique, il répond aux orientations actuelles qui encouragent des approches centrées sur l'apprenant et valorisent la créativité. Sur le plan éducatif, enfin, il contribue au développement global de l'élève en nourrissant sa sensibilité esthétique, en consolidant son esprit critique et en renforçant sa dimension sociale.

C'est dans cette perspective que nous avons mené une expérimentation auprès d'élèves de troisième année moyenne à Oum El Bouaghi, en comparant deux approches : une séquence traditionnelle centrée sur la lecture et l'explication, et une séquence innovante mobilisant le théâtre pour enfants et l'auto-apprentissage. L'analyse des résultats permettra d'évaluer l'impact de cette démarche sur la compréhension du texte dramatique, la motivation et la confiance des apprenants doit contenir les principaux éléments de la problématique, ses branches, l'importance du sujet.

2. Cadre théorique

2.1. Le texte dramatique dans l'enseignement

Le texte dramatique, par sa double vocation — écriture et représentation — constitue un objet didactique à la fois stimulant et complexe. Contrairement au récit narratif qui s'appuie sur un narrateur omniprésent, il est construit sur des dialogues et des didascalies qui prennent tout leur sens lorsqu'ils sont incarnés par des acteurs. Cette particularité a longtemps freiné son exploitation scolaire. Pourtant, comme l'affirme Collès, « *le texte littéraire peut être considéré comme un regard qui éclaire fragmentairement un modèle culturel* » (Collès, 2007, p. 6). Le texte dramatique, dans cette perspective, permet d'introduire en classe de langue une dimension culturelle et pragmatique, bien au-delà d'un simple exercice de lecture.

Loin de n'être qu'un support littéraire, il peut devenir un espace d'expérimentation linguistique. La mise en voix des répliques, l'interprétation des didascalies et la compréhension des implicites offrent aux apprenants un terrain concret pour travailler l'interaction orale. Comme le rappelle Cusset, « *l'enseignement du théâtre s'est longtemps réduit à l'étude d'extraits sans réelle appropriation vivante* » (Cusset, 2013, p. 140). Réhabiliter le théâtre en FLE, c'est donc lui redonner sa fonction de texte vivant, porteur d'une expérience linguistique et sociale.

2.2. Le théâtre pour enfants comme ressource éducative

Le théâtre pour enfants occupe une place singulière dans le champ culturel et éducatif. Sa simplicité linguistique et la proximité de ses thématiques avec l'univers des jeunes le rendent particulièrement adapté à une exploitation pédagogique. Comme le souligne Boulkaïbet, « *le théâtre de l'enfant est l'un des moyens artistiques les plus appropriés pour communiquer avec l'enfant, exprimer son monde et nourrir ses perceptions* » (Boulkaïbet, 2021, p. 386). Cette vision montre que le théâtre jeunesse ne se limite pas à distraire : il devient un outil de formation intégrale, touchant à la fois à la langue, à la sensibilité artistique et à l'éducation morale.

Dans le même sens, Ben Aradj insiste sur le rôle identitaire de ce théâtre en affirmant que « *le théâtre destiné aux enfants constitue une locomotive qui assure la transmission des valeurs sociales et culturelles, contribuant à préserver l'identité collective* » (Ben Aradj, 2021, p. 218). Ces propos sont essentiels pour la didactique du FLE : en mobilisant le théâtre jeunesse, on crée un lien entre apprentissage linguistique et enracinement culturel. L'élève ne se contente pas d'apprendre une langue étrangère, il construit aussi une identité ouverte et dialogique.

Enfin, Baddar et Azzouz replacent le théâtre de l'enfant dans une perspective historique et sociale. Ils écrivent que « *ce genre artistique, par ses multiples formes, reste une nécessité éducative et sociale pour accompagner l'enfant dans son développement* » (Baddar & Azzouz, 2021, p. 90). Ces constats soulignent que le théâtre jeunesse n'est pas une activité accessoire mais un dispositif structurant, qui peut être exploité comme tremplin pour initier les apprenants au texte dramatique et, plus largement, à la littérature.

2.3. L'auto-apprentissage et la responsabilisation de l'apprenant

En parallèle, les recherches en didactique des langues mettent en évidence l'importance de l'autonomie dans l'apprentissage. Holec définit

dès 1979 l'autonomie comme la capacité de « *prendre en charge son propre apprentissage* » (Holec, 1979, p. 23). Cette définition fondatrice est reprise et actualisée par Benson, qui insiste sur le fait que « *l'autonomie n'est pas une compétence optionnelle, mais une exigence dans tout processus éducatif* » (Benson, 2011, p. 36).

Dans le cadre du théâtre, l'autonomie prend une forme concrète : les apprenants choisissent leur rôle, préparent une mise en scène, improvisent des dialogues et s'autoévaluent. Ces pratiques les responsabilisent, développent leur confiance en soi et stimulent leur créativité. Boudjemaa et Goudri confirment que « *la dramatisation en classe de langue étrangère améliore la motivation et favorise l'interaction authentique* » (Boudjemaa & Goudri, 2021, p. 220). Autrement dit, le théâtre et l'autonomie se nourrissent mutuellement : la scène encourage l'initiative, et l'initiative donne sens à la scène.

Cette articulation entre apprentissage autonome et activité théâtrale correspond aussi aux attentes de l'école contemporaine, qui cherche à former des apprenants capables d'initiative, de coopération et de pensée critique. Elle dépasse le cadre du FLE pour rejoindre les finalités plus larges de l'éducation.

2.4. Convergences et synthèse

L'étude conjointe du texte dramatique, du théâtre pour enfants et de l'auto-apprentissage met en évidence leur complémentarité. Le texte dramatique, par sa construction dialogique, stimule la compréhension de l'implicite et la pratique de l'oral. Le théâtre jeunesse, par sa simplicité et ses thèmes proches du vécu, motive les apprenants et facilite leur entrée dans le genre dramatique. L'auto-apprentissage, enfin, leur donne les outils pour s'approprier activement ces textes et développer leur autonomie.

En conjuguant ces trois dimensions, on ouvre la voie à une pédagogie vivante et intégrée. Le texte dramatique cesse d'être un objet figé pour devenir un instrument d'apprentissage linguistique, culturel et socio-affectif. Le théâtre pour enfants lui offre une passerelle accessible, et l'auto-apprentissage transforme l'élève en acteur de sa formation. C'est cette

convergence que nous avons cherché à expérimenter, en l'appliquant à un contexte scolaire précis afin d'en mesurer les effets.

3. Méthodologie

3.1. Participants et contexte

L'expérimentation a été conduite auprès de soixante élèves inscrits en troisième année moyenne dans un établissement public d'Oum El Bouaghi. Les apprenants, âgés de 13 à 14 ans, ont été répartis en deux groupes de 30 élèves chacun. Les deux classes présentaient un profil relativement homogène en termes de niveau linguistique, ce qui a permis de comparer les résultats de manière fiable.

Le **groupe témoin** a suivi une séquence traditionnelle d'enseignement du texte dramatique, centrée sur la lecture collective, l'explication magistrale et des exercices de compréhension écrite. Le **groupe expérimental**, quant à lui, a bénéficié d'une séquence intégrant le théâtre pour enfants et des activités d'auto-apprentissage guidé. Cette distinction méthodologique avait pour but de mettre en lumière l'effet spécifique de l'approche innovante.

3.2. Dispositif pédagogique

L'expérimentation s'est déroulée sur quatre semaines, à raison de trois séances de 55 minutes par semaine, soit un total de douze séances. Le support choisi était une pièce de théâtre jeunesse courte et adaptée à l'âge des élèves.

Dans le groupe expérimental, les élèves ont d'abord lu individuellement la pièce à la maison, à l'aide d'un carnet de bord dans lequel ils notaient leurs impressions, leurs difficultés lexicales et leurs idées pour la mise en scène. En classe, ils ont travaillé en petits groupes pour attribuer les rôles, interpréter les dialogues et imaginer la scénographie. L'enseignant jouait un rôle de facilitateur, apportant des explications linguistiques ou culturelles lorsque cela était nécessaire, mais laissant une large place à l'initiative des apprenants. Chaque séance s'achevait par une courte représentation suivie d'un retour collectif.

Le groupe témoin a suivi une démarche plus classique : lecture partagée en classe, explications lexicales, questions de compréhension

écrite et exercices de restitution. Les élèves participaient moins activement, et la dynamique restait centrée sur l'enseignant.

3.3. Outils de collecte de données

Trois instruments ont été mobilisés pour mesurer l'impact des deux approches :

- **Un pré-test et un post-test de compréhension** : ils comprenaient des exercices d'identification des personnages, d'interprétation des didascalies, compréhension des dialogues et de restitution des enjeux principaux. Chaque test était noté sur 20.

Un questionnaire de motivation : administré en fin de séquence, il comportait dix affirmations évaluées sur une échelle de Likert (de « pas d'accord » à « tout à fait d'accord »), portant sur le plaisir d'apprendre, la confiance en soi, la participation et la perception du théâtre en classe.

- **Des observations de classe** : l'enseignant-chercheur a pris des notes systématiques sur la participation des élèves, leur implication, la qualité des interactions et l'évolution de leur attitude face au texte dramatique.

3.4. Objectifs et hypothèses

Ce dispositif visait à vérifier trois hypothèses principales :

1. L'exploitation du théâtre pour enfants améliore la compréhension du texte dramatique par rapport à une approche traditionnelle.
2. L'auto-apprentissage développe la motivation et l'engagement des élèves.
3. L'approche combinée théâtre/auto-apprentissage contribue à renforcer la confiance en soi et les interactions authentiques en classe.

Ces hypothèses guident l'analyse des résultats présentés dans la section suivante.

4. Résultats

4.1. Analyse quantitative des performances

L'évaluation de la compréhension du texte dramatique a été assurée à travers deux tests, administrés en début et en fin de séquence. Le tableau ci-dessous présente les résultats moyens obtenus par les deux groupes, exprimés sur 20 points.

Table N°1. Résultats moyens aux tests de compréhension (sur 20)

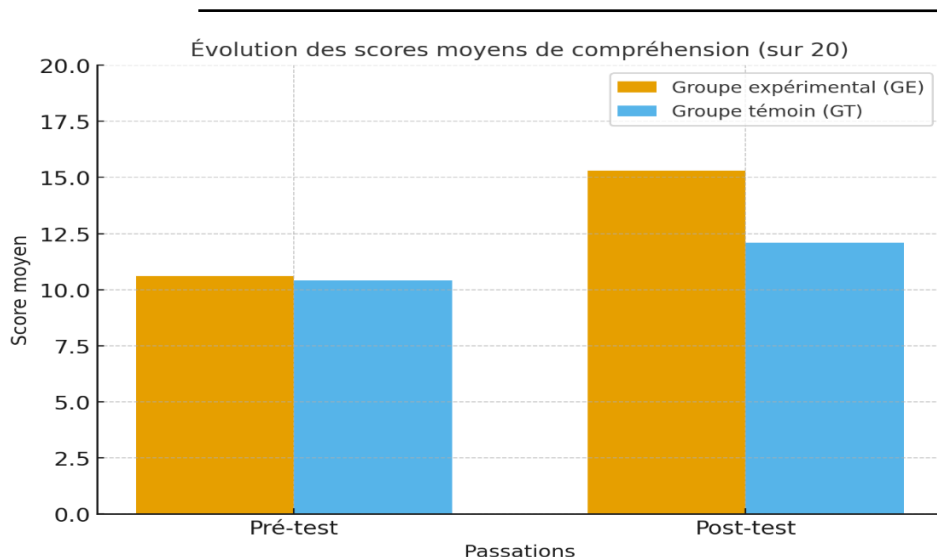
Groupe	Pré-test	Post-test	Gain moyen
Groupe expérimental (GE, n=30)	10,6	15,3	+4,7
Groupe témoin (GT, n=30)	10,4	12,1	+1,7

À la lecture de ces données, il apparaît clairement que les deux groupes partaient d'un niveau quasi identique. Cet équilibre initial est un gage de validité pour la comparaison. Après la séquence, les résultats divergent nettement : le GE affiche une progression moyenne de 4,7 points, soit une amélioration de plus de 40 %, tandis que le GT n'enregistre qu'un gain limité à 1,7 point.

Cette différence suggère que l'approche combinant théâtre pour enfants et auto-apprentissage a favorisé une compréhension plus fine du texte dramatique. Les élèves du GE, en étant impliqués dans des activités de mise en voix, de jeu scénique et de réflexion autonome, ont développé une meilleure capacité à interpréter les dialogues et les didascalies, là où le GT est resté cantonné à une lecture explicative plus traditionnelle.

Pour rendre ces écarts plus lisibles, la figure suivante illustre l'évolution des deux groupes entre le pré-test et le post-test.

Figure N°1. Évolution des scores moyens (histogramme comparatif)



L'histogramme met visuellement en évidence la supériorité de la progression du GE : alors que les deux groupes démarraient sur une base identique ($\approx 10/20$), les barres du post-test s'écartent nettement, le GE atteignant plus de 15/20 et le GT à peine 12/20.

4.2. Analyse des gains

Au-delà des moyennes générales, une analyse permet de préciser la nature des progrès. Dans le GE, le taux de réussite aux questions de repérage explicite (identification des personnages, restitution d'éléments narratifs simples) passe de 62 % à 81 %, soit une progression de 19 points. Mais l'amélioration la plus notable concerne les compétences d'interprétation : la compréhension des didascalies et de l'implicite dialogal augmente de 32 points (46 % en pré-test, 78 % en post-test).

Dans le GT, en revanche, les progrès restent modestes : +12 points pour les questions explicites (63 % $\rightarrow$ 75 %) et seulement +10 points pour l'implicite (45 % $\rightarrow$ 55 %). Cela signifie que la démarche traditionnelle favorise un apprentissage minimal, suffisant pour améliorer légèrement les réponses explicites, mais insuffisant pour conduire les élèves à une lecture interprétative du texte dramatique.

Cette différence est capitale : elle montre que l'approche expérimentale a permis aux élèves de dépasser la simple compréhension littérale pour accéder à une lecture plus riche, qui prend en compte l'intention des personnages, le non-dit et la mise en scène.

4.3. Dynamique de participation et motivation

Les données quantitatives sont confirmées par les observations en classe. Dans le GE, les activités de mise en voix et de jeu scénique ont suscité une participation beaucoup plus soutenue. Les élèves se montraient désireux de prendre la parole, de tester différentes intonations et de discuter collectivement des choix d'interprétation. Plusieurs élèves réputés discrets se sont affirmés à travers le théâtre, gagnant en confiance et en aisance orale.

À l'inverse, le GT est resté marqué par une dynamique centrée sur l'enseignant. La participation, bien que réelle, était plus inégale et souvent limitée à quelques volontaires habituels. Les autres élèves se contentaient de suivre passivement la lecture ou les explications, sans engagement véritable dans la construction du sens.

Le questionnaire de motivation administré à la fin de la séquence corrobore ces constats. Dans le GE, 90 % des élèves déclarent avoir pris du plaisir à travailler sur la pièce, contre seulement 50 % dans le GT. De même, 85 % des élèves du GE affirment se sentir plus confiants à l'oral, contre 48 % dans le GT. Enfin, 92 % des participants du GE expriment leur préférence pour des projets intégrant une dimension théâtrale, contre 45 % pour le GT.

Ces résultats montrent que la démarche expérimentale a non seulement amélioré la compréhension, mais aussi transformé la perception des élèves vis-à-vis du texte dramatique : ils l'ont vécu comme une expérience motivante, interactive et gratifiante.

4.4. Bilan intermédiaire

En définitive, les résultats mettent en évidence trois enseignements principaux :

1. Les élèves du GE progressent significativement plus que ceux du GT, notamment dans la compréhension de l'implicite.

2. L'approche expérimentale stimule la participation et la confiance en soi, favorisant un climat de classe plus actif et collaboratif.
3. La motivation intrinsèque des apprenants est renforcée par l'association du théâtre pour enfants et de l'auto-apprentissage, qui combine plaisir esthétique et responsabilité individuelle.

Ces constats constituent une base solide pour engager une discussion approfondie sur la place du texte dramatique dans la didactique du FLE et sur les bénéfices de son articulation avec l'autonomie de l'apprenant.

5. Discussion

5.1. Le théâtre comme levier de compréhension dramatique

L'expérimentation menée à Oum El Bouaghi confirme que l'utilisation du théâtre, et plus spécifiquement du théâtre pour enfants, favorise une meilleure compréhension du texte dramatique. Les résultats du post-test ont montré un écart significatif entre les deux groupes, particulièrement en ce qui concerne l'interprétation des didascalies et des implicites. Ces acquis sont directement liés à la nature dialogique du théâtre, qui oblige les apprenants à aller au-delà d'une simple lecture littérale pour construire du sens à travers la mise en voix et l'incarnation.

Ces observations rejoignent l'idée de Collès, selon laquelle « *le texte littéraire peut être considéré comme un regard qui éclaire fragmentairement un modèle culturel* » (Collès, 2007, p. 6). Appliqué au théâtre, cela signifie que les élèves ne se contentent pas de lire des répliques : ils découvrent des représentations culturelles, des interactions sociales et des attitudes implicites. L'approche expérimentale a permis de donner vie à ces dimensions, contrairement à la démarche plus traditionnelle du GT.

5.2. Le rôle du théâtre jeunesse dans la motivation

Les données du questionnaire de motivation confirment que les apprenants du GE ont trouvé plus de plaisir et de confiance dans l'apprentissage. Neuf élèves sur dix ont affirmé avoir pris goût aux activités et souhaiteraient poursuivre l'expérience. Ce résultat illustre le rôle

particulier du théâtre jeunesse, dont la simplicité et la proximité thématique permettent une identification forte.

Boulkaïbet (2021, p. 386) insiste sur ce point en affirmant que le théâtre de l'enfant constitue un outil privilégié pour entrer en relation avec l'univers des jeunes et nourrir leur perception du monde. De son côté, Ben Aradj (2021, p. 218) souligne que ce théâtre est porteur de valeurs sociales et culturelles, jouant un rôle identitaire. Les propos de ces chercheurs confirment que le théâtre pour enfants n'est pas seulement un instrument didactique efficace, mais aussi un support qui nourrit la motivation par l'ancrage culturel et affectif.

La forte préférence du GE pour des projets incluant du théâtre (92 %) montre que cette motivation dépasse l'attrait momentané pour une activité nouvelle. Elle témoigne d'une disposition durable à s'engager dans des pratiques théâtrales, en percevant leur utilité autant que leur dimension ludique.

5.3. L'autonomie et la responsabilisation des apprenants

Un autre enseignement majeur concerne l'impact de l'auto-apprentissage. Dans le GE, les carnets de bord, les lectures préparatoires et les choix de rôles ont permis de responsabiliser les élèves. Ceux-ci ont progressivement pris en main leur apprentissage, montrant davantage d'initiative et de créativité.

Ces résultats confirment les thèses de Holec, pour qui l'autonomie est la capacité de « *prendre en charge son propre apprentissage* » (Holec, 1979, p. 23). Ils rejoignent aussi Benson, qui rappelle que « *l'autonomie n'est pas une compétence optionnelle, mais une exigence éducative* » (Benson, 2011, p. 36). En pratique, l'auto-apprentissage appliqué au théâtre transforme la classe en un espace de coopération, où chaque élève devient acteur de son parcours.

Boudjemaa et Goudri (2021, p. 220) observent d'ailleurs que la dramatisation favorise l'interaction authentique en langue étrangère. Nos résultats confirment cette affirmation : les élèves du GE ont multiplié les échanges spontanés, discutant de la justesse d'une intonation ou de la

pertinence d'un geste scénique. La salle de classe est devenue un véritable lieu de création collective.

5.4. Implications pédagogiques et limites

Ces résultats ont plusieurs implications pour la didactique du FLE. D'abord, ils montrent que le théâtre, loin d'être un simple supplément culturel, doit être réintégré comme support central dans l'enseignement du texte dramatique. Ensuite, ils plaident en faveur d'une meilleure prise en compte du théâtre jeunesse, comme l'ont démontré Baddar et Azzouz (2021, p. 90), qui voient en lui une nécessité éducative et sociale durable. Enfin, ils confirment que l'autonomie n'est pas un objectif secondaire, mais une compétence fondamentale à cultiver par des dispositifs concrets tels que les carnets de bord, les choix de rôles ou l'auto-évaluation.

Cependant, certaines limites doivent être signalées. L'expérimentation a été menée sur un échantillon restreint (60 élèves) et dans un seul établissement, ce qui limite la généralisation des conclusions. De plus, la durée de quatre semaines reste relativement courte pour mesurer la durabilité des acquis. Enfin, l'effet de nouveauté lié au théâtre a pu amplifier l'enthousiasme initial des élèves. Des recherches complémentaires, menées dans d'autres contextes et sur des durées plus longues, permettraient de confirmer ces résultats et d'en affiner les implications.

6. Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'examiner l'apport du théâtre pour enfants et de l'auto-apprentissage dans la didactique du texte dramatique en FLE. L'expérimentation menée à Oum El Bouaghi a permis de comparer deux démarches distinctes : une approche traditionnelle centrée sur la lecture et l'explication magistrale, et une approche innovante intégrant des activités théâtrales et des pratiques d'apprentissage autonome.

Les résultats obtenus mettent en évidence des écarts significatifs entre les deux groupes. Sur le plan cognitif, les élèves du groupe expérimental ont nettement amélioré leur compréhension du texte dramatique, notamment en ce qui concerne l'interprétation des didascalies et des

implicites. Sur le plan affectif, ils ont exprimé une motivation renforcée et une plus grande confiance dans leur expression orale. Sur le plan social, enfin, ils ont montré une capacité accrue à coopérer, à partager les rôles et à interagir de manière spontanée et créative.

Ces acquis confirment la pertinence d'une approche qui associe trois dimensions complémentaires. Le texte dramatique, par sa construction dialogique et sa finalité scénique, constitue un support idéal pour travailler la langue dans sa dimension pragmatique et interactionnelle. Le théâtre pour enfants, par sa simplicité et sa proximité avec l'univers juvénile, facilite l'accès à ce genre et suscite l'intérêt des apprenants. L'auto-apprentissage, enfin, responsabilise les élèves, les engage dans une démarche active et renforce leur motivation intrinsèque.

Ces conclusions rejoignent les travaux théoriques déjà évoqués : pour Boulkaïbet (2021, p. 386), le théâtre jeunesse est un moyen privilégié de nourrir l'univers de l'enfant ; pour Ben Aradj (2021, p. 218), il assure la transmission de valeurs sociales et culturelles ; pour Baddar et Azzouz (2021, p. 90), il s'inscrit dans une tradition éducative durable. Nos résultats expérimentaux apportent une confirmation empirique à ces constats, en montrant que le théâtre peut être un véritable levier pour l'enseignement du FLE.

Il convient néanmoins de rappeler certaines limites. L'étude a été menée sur un échantillon réduit et dans un contexte unique, ce qui restreint la portée des généralisations. De plus, la durée relativement courte de l'expérimentation ne permet pas de mesurer la durabilité des acquis. Ces limites n'enlèvent rien à la valeur des résultats, mais elles invitent à poursuivre les recherches avec des échantillons plus larges, des contextes diversifiés et des suivis longitudinaux.

En définitive, cette recherche contribue à réhabiliter le texte dramatique dans la didactique du FLE. Elle montre que l'association du théâtre pour enfants et de l'auto-apprentissage n'est pas un simple enrichissement pédagogique, mais un véritable dispositif formatif qui conjugue apprentissage linguistique, éducation esthétique et développement personnel. Dans une école appelée à former des individus autonomes,

critiques et ouverts à la diversité culturelle, cette approche apparaît comme une voie prometteuse, à la fois réaliste et novatrice.

7. Liste Bibliographique

Ouvrages de référence

Holec, Henri (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Hatier, Paris, France.

Benson, Phil (2011), *Teaching and Researching Autonomy* (2^eéd.), Routledge, Londres, Royaume-Uni.

Collès, Luc (2007), *La littérature en classe de langue : entre texte et culture*, De Boeck, Bruxelles, Belgique.

Vygotski, Lev (1997), *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, France.

Beacco, Jean-Claude (2018), *Didactique du français langue étrangère et seconde*, Didier, Paris, France.

Articles de revues

Boulkaïbet, Farida (2021), « Les dimensions éducatives et esthétiques du théâtre de l'enfant », *Revue Ennas*, Sidi Bel Abbès, vol. 8, n° 2, p. 375-390. Disponible sur : <https://asjp.cerist.dz/en/article/163016> (consulté le 15/08/2025).

Ben Aradj, Omar (2021), « Manifestations de la culture populaire dans le théâtre destiné aux enfants en Algérie », *Revue Ennas*, Sidi Bel Abbès, vol. 8, n° 2, p. 210-225.

Disponible sur : <https://asjp.cerist.dz/en/article/163005> (consulté le 15/08/2025).

Baddar, Abdel-Ilah & Azzouz, Benamar (2021), « Le théâtre de l'enfant : histoire et perspectives », *Revue Ennas*, Sidi Bel Abbès, vol. 8, n° 2, p. 87-100.

Disponible sur : <https://asjp.cerist.dz/en/article/162998> (consulté le 16/08/2025).

Cusset, Pierre (2013), « Enseigner le théâtre à l'école : enjeux et difficultés », *Repères*, Lyon, vol. 48, n° 3, p. 137-151.

Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2013_num_48_3_3019 (consulté le 01/09/2025).

Boudjemaa, Houda & Goudri, Lila (2021), « La dramatisation en classe de FLE : impact sur la motivation et l'interaction », *Revue des sciences humaines*, Alger, vol. 15, n° 1, p. 215-230.

Disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/174569> (consulté le 01/09/2025).

Articles de séminaire

Dulibine, Roland & Grosjean, Alain (2013), « Pratiquer le théâtre à l'école », Communication présentée au colloque *Innovation et pratiques théâtrales scolaires*, Lyon, 12–14 mars 2013, France.

8. Annexes

Annexe 1. Extrait du questionnaire de motivation

Le questionnaire administré en fin de séquence visait à mesurer la motivation et la perception des élèves. Il comportait dix affirmations évaluées sur une échelle de Likert (1 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord). Voici quelques exemples d'items :

1. J'ai pris du plaisir en travaillant sur la pièce de théâtre.
2. Je me sens plus à l'aise pour parler en français devant la classe.
3. Le travail de groupe m'a aidé à mieux comprendre le texte dramatique.
4. Je souhaiterais refaire une activité théâtrale en cours de français.

Ce questionnaire a permis de comparer les attitudes du groupe expérimental et du groupe témoin, révélant un écart significatif de motivation en faveur du premier.

Annexe 2. Grille d'évaluation des performances théâtrales

Cette grille a servi de base à l'auto-évaluation et à la co-évaluation des élèves du groupe expérimental lors des activités de mise

Critères	Très satisfaisant (5)	Satisfaisant (4)	Moyen (3)	Faible (2)	Insuffisant (1)
----------	-----------------------	------------------	-----------	------------	-----------------

Intonation et expressivité					
Respect des didascalies					
Interaction avec les pairs					
Compréhension du rôle					
Implication et créativité					

L'utilisation de cette grille a favorisé une prise de conscience des compétences mobilisées et a renforcé la responsabilisation des apprenants dans le processus d'apprentissage.