

## **DIDACTIQUE DU TEXTE DRAMATIQUE ET RÉAPPROPRIATION DE LA MAÏEUTIQUE SOCRATIQUE : MÉTHODE INTERACTIVE**

Par

**Polycarpe Oyié Ndzié**  
université de Yaoundé I  
Ecole normale supérieure

### **Résumé :**

*L'enseignement du texte dramatique est ressenti comme un problème important, notamment face à la complexité des normes d'écriture. Nombre de méthodes ont été utilisées jusque-là avec des résultats divers. Le CELA (Centre d'études littéraires et artistiques) de l'ENS de l'UYI a été amené à tenter une expérience de réappropriation de la maïeutique socratique à l'occasion de l'enseignement de La Croix du Sud de Joseph Ngoue, aux programmes des lycées et collèges du Cameroun et objet de recherche académique à l'ENS et à la FALSH. Les résultats obtenus ouvrent de réels espoirs tant au niveau théorique de la normalisation d'un projet méthodologique jusque-là sans formation précise que sous l'angle de l'efficacité pédagogique.*

### **Abstract :**

*Teaching theatre seems to be a difficult or delicate exercise, because of the various aspects involved. Many different teaching methods, like the descriptive one, have already been experienced on*

*the topic with various and rather middle sized efficiency. In the Higher Teacher's Training College (Yaounde, Cameroon), a team of research. named Centre d'Etudes Littéraires et Artistiques, has tried to implement a formula of appropriation of the Socrate's teaching method on the occasion of a play, untitled La Croix du Sud. to be taught throughout the secondary schools of the country. It happened that this old method appears to have a specific and clear content. by showing up seven relevant steps. This attempt of a world wide strategy gives it an effective efficiency on the field. That is what is described through this paper.*

## INTRODUCTION

Certes, même en ce qui concerne le texte dramatique, l'acte d'éducation est lié à son environnement, c'est-à-dire, à son cadre et à son contenant. Il reste certain cependant qu'au-delà du fait que cette perspective a l'avantage d'aider à la définition des politiques d'éducation et des stratégies de création des établissements scolaires et salles de classe, elle développe aussi une implication des différentes ressources nécessaires à la matérialisation de l'éducation ou de l'école. L'acte d'éducation est, épistémologiquement parlant, surtout et avant tout, maîtrise des techniques de facilitation de l'accès aux connaissances. Il paraît quelquefois un peu vaseux et comme inutile, du moins de nos jours, lorsqu'il se laisse aller à la philosophie ou à la morale de l'éducation. Il semble cependant trouver toute sa tonicité dans le projet technique qui l'anime sans cesse et le ramène de manière un tantinet absconse à la didactique. Dès lors, il porte prioritairement sur les habilités investies dans l'enseignant. Il permet que l'école, qu'elle soit ordinaire ou supérieure, qu'elle soit " normale " ou non, fasse acquérir à l'apprenant comme un " plus-être ", des aptitudes démultipliées, des savoirs supplémentaires ou additionnels. L'école a vocation à transformer l'homme, à transfigurer la vie et le potentiel existentiel de l'apprenant. Du latin " ex-ducere ", l'éducation repose sur un projet de mutation, une stratégie ou un cadre de " modification ". Cette approche prend d'emblée le contre-pied des



propositions et acquis de Fontenelle, Schopenhauer, Goethe et Wilhelm meister.

Depuis Rabelais, avec son Gargantua et son Pantagruel, et Rousseau, avec son Emile, il n'est plus nécessaire de s'interroger sur le rôle et l'importance de l'éducation dans l'avenir et surtout le devenir de l'homme. Outre qu'elle permet d'organiser l'édification de la qualité d'homme comme de la qualité de l'homme, elle ouvre les voies exaltantes de l'ingéniosité. La multiplicité et la diversité des modalités de l'inventivité humaine face à l'existence sont telles qu'à travers la démocratisation des cultures, c'est-à-dire, des savoirs, des savoir-faire, des savoir-faire-faire et des savoir-être spécifiques, le seul vrai débat, au stade actuel de la recherche, est celui de l'identification de la mise en œuvre des méthodes et voies qu'emprunte cet acte, en vue d'un maximum d'efficacité, singulièrement au regard d'une écriture destinée à la représentation scénique. Tout bien considéré et in fine, cette vision permet de transcender les aléas des options et chapelles politiques, pour incruster l'enseignement du français dans les enluminures des appétits de savoir effectif, les virtuosités de la virginité et la beauté des subtilités techniques.

La réflexion se porte et se concentre alors sur les questions essentielles et pratiques du "comment". c'est-à-dire, des appréhensions procédurales et de la réalité technique des actes de transmission/acquisition des connaissances, toutes natures et modalités confondues. Dans un souci de proposition d'ensemble et une ambition de solution globale, même provisoires, il n'apparaît pas pertinent de se consacrer à la didactique des exercices ou activités de manipulation. Il est capital de proposer un instrument opératoire de nature plastique, capable d'aider à maîtriser sinon la totalité, du moins la plupart des composants du système d'enseignement en/sur le français. L'idée de cet exercice vient d'une expérience conduite avec un réel succès dans le cadre d'un établissement de l'enseignement secondaire, le lycée de Mimboman de Yaoundé . Elle a eu à se



préoccuper de la didactique du texte dramatique inscrit au programme des classes terminales littéraires, La Croix du Sud de Joseph NGOUE. Un certain nombre d'études ont déjà été réalisées sur la question, tant à l'ENS qu'à la FALSH, comme celles de Mevoa Eyebe (J.D.) : Didactique des personnes de théâtre dans *La Croix du Sud* (2000-2001), et Makomba (P.C.) : La Didactique du texte dramatique : littérature et jeu scénique chez Ngoue (2000-2001). L'intention primordiale est d'élaborer enfin une définition méthodique et précise de la procédure dite interactive .

A l'écoute et à l'observation de la pratique éducative locale, il n'existe nulle part un exposé clair et systématique sur la question. Les enseignants et tous les inspecteurs se contentent à son sujet de simples évocations et de pures allusions. Les plus doctes se limitent à le résumer dans le fait de la " *centration de l'enseignement sur l'élève* " et la proclamation de l'enseignement par " *accouchement des connaissances* ". Jusqu'à l'heure qu'il est, les formateurs réclament avec insistance, mais sans succès, des explications, explicitations et clarifications .

La distance dans le temps avec Socrate et l'antiquité, puis, dans l'environnement et l'espace, avec la Grèce, semble n'avoir pas particulièrement facilité les explorations nécessaires à la maîtrise d'un tel outil de travail. Pour beaucoup, celui-ci s'est surtout limité à être un objet pédagogique, au sens philosophique du terme et dans son énonciation. Après de nombreux siècles d'invocation et d'interpellation, il n'offre pas encore l'impression d'avoir donné lieu à une réflexion méthodique et systématique, pouvant lui permettre de déboucher sur une prétention scientifique et, parlant, à la justification opératoire, c'est-à-dire, à la présomption de technicité qui se trouve à la base de tout acte d'enseignement de qualité. Cette opération de clarification est un effort de systématisation susceptible de rendre de réels services tant aux techniciens dans les salles de classe qu'aux évaluateurs,

administratifs ou pédagogiques du s... qui concerne le texte dit " dramatique disciples, il s'agit de la méthode d'e... problème est alors double : com... contenu et en présenter la conduite "

La réponse à cette attente d'explication; à aller au-delà des trav... l'éducation et des aperceptions de C... dite participative, pour réaliser... réappropriation de la maïeutique soc... une définition de la méthode dite inte... être démontré que l'acte d'enseigner... et en perspective de sept modalités... intégration vectorielle ou successi... 2°) l'observation, 3°) l'expérimenta... l'évaluation, 6°) la réforme, 7°) l'envi...

La voie empruntée pour créer... configurée est celle d'une combinato... Rogers et le modèle systémique de H...

### 1- Etat des lieux

Avant d'en arriver au prop... méthodologiquement indispensable... Cette contrainte didactique, notamm... supérieur, permet de prendre la mes... l'intérêt de l'évolution imprimée aux i... contribution scientifique qui ne fait pas... l'ignorance manque le critère majeure... vocable " *recherche* " est en effet sy... et de compétition, c'est-à-dire, de p... rapport à un acquis des connaissances



administratifs ou pédagogiques du système éducatif, notamment en ce qui concerne le texte dit " dramatique " ou théâtral . Pour Socrate et ses disciples, il s'agit de la méthode d'enseignement la plus efficace. Le problème est alors double : comment pourrait-on en expliquer le contenu et en présenter la conduite ?

La réponse à cette attente a consisté à tenter un travail d'explication; à aller au-delà des travaux des philosophes connus de l'éducation et des aperceptions de Carl Rogers au sujet de la méthode dite participative, pour réaliser une approche innovante de réappropriation de la maïeutique socratique. Ceci a permis d'aboutir à une définition de la méthode dite interactive. Il est ainsi apparu et a pu être démontré que l'acte d'enseignement résulte de la mise en œuvre et en perspective de sept modalités actantielles inscrites dans une intégration vectorielle ou successivité stricte : 1)° l'identification, 2)° l'observation, 3)° l'expérimentation, 4)° la normalisation, 5)° l'évaluation, 6)° la réforme, 7)° l'environnement.

La voie empruntée pour créer et consolider la procédure ainsi configurée est celle d'une combinatoire entre la méthode active de C. Rogers et le modèle systémique de H. Mintzberg .

### **1- Etat des lieux**

Avant d'en arriver au propos austère et de fond, il est méthodologiquement indispensable de procéder à un état des lieux. Cette contrainte didactique, notamment au niveau de l'enseignement supérieur, permet de prendre la mesure de l'effort de recherche et de l'intérêt de l'évolution imprimée aux idées et aux connaissances. Une contribution scientifique qui ne fait pas un tant peu reculer les limites de l'ignorance manque le critère majeur de l'activité de recherche. Le vocable " *recherche* " est en effet synonyme à la fois de comparaison et de compétition, c'est-à-dire, de progrès et de dépassement par rapport à un acquis des connaissances. La science se constitue en effet

par stratification successive et non ex nihilo, ex abrupto et in abstracto, sauf, bien sûr, dans une procédure mystique et divine, extraordinaire et inhumaine .

Un nombre considérable d'études sont de toutes les façons déjà conduites avec succès sur le théâtre dans le cadre du cursus académique de quelques unités d'enseignement et de recherche de l'ENS et de la FALSH. Notamment, bon nombre d'entre elles ont été initiées, réalisées et couronnées au titre du diplôme final de l'ENS, au sein du Département de français. Mais, aucune d'elles n'aborde, ni n'évoque la méthode interactive qui pourtant est unanimement reçue comme la plus efficace et sans doute la plus moderne aussi. Cette impasse manifestement volontaire n'est pas facile à élucider, singulièrement au sein de l'ENS. En tant qu'école de formation de formateurs et surtout des enseignants qui auront nécessairement à affronter cette œuvre sur le terrain, elle devrait être un champ privilégié d'expérimentation, de promotion et de vulgarisation de cet outil de travail.

D'un point de vue historique, l'observation du champ opératoire laisse apparaître que la spécialité marque trois grands moments correspondant à trois respirations majeures de son articulation pratique en tant que contrainte pédagogique. Malgré une existence dynamique, mais comme fruste depuis la nuit des temps, elle ne se manifeste spécifiquement qu'autour des années 60. Pendant une vingtaine d'années, elle oeuvrera, grâce à de nombreuses recherches et divers combats épistémologiques, à la quête de sa spécificité. Puis, au cours de la décennie 80, fondamentalement à la faveur des travaux de l'Ecole normale de Fontenay et du CREDIF, la didactique du français s'est engagée dans un effort ardu et à plusieurs égards ingrat : la quête de scientificité. La nouveauté du domaine a sans cesse tenté d'enfermer celui-ci dans une sorte de jeu de vulgarité ou de simple improvisation. Il s'est fort opportunément agi d'exonérer la discipline des présupposés



et facilités de pure inspiration qui, pendant longtemps, ont semblé présider à l'acte d'enseignement. Du seul fait que l'on enseigne en parlant, l'enseignement a pour beaucoup donné l'impression d'être une opération de " *parlotterie* " et de bavardage. à la portée de tout un chacun et ouverte aux pires aventuriers. C'est cette période d'évolution qui valide le caractère technique de l'acte d'enseignement ainsi que la prime spéciale qui s'y rattache dorénavant. Ceci couvre également une période de l'ordre de vingt ans. A partir des années 2000, enfin, l'on assiste à une sorte de réorientation de la stratégie de gestion du phénomène : la quête d'affichage, conduisant, elle-même, à la quête de développement du prestige et de l'importance du fait didactique. Au moyen de conférences, colloques et séminaires, ainsi que de publications scientifiques et d'enseignement universitaires de plus en plus démarqués, on en est, dans le monde et singulièrement en Afrique, à l'ère de la quête de reconnaissance ou plus globalement de reconnaissance partagée.

D'où, la nécessité de plus en plus manifeste d'une réflexion poussée non seulement sur les méthodes et les procédures, mais aussi et tout spécialement sur les voies de réappropriation d'instruments ayant déjà fait leurs preuves dans d'autres univers et qui pourraient gagner à être dépoussiérées et adaptées aux temps modernes.

Schématiquement, cette démarche pédagogique se caractérise par le fait que la connaissance est et doit être une réalité partagée, une rencontre ou congruence, et non une simple vectorialité enseignant-étudiant. A partir de cette option, 1°) l'éducation ne doit ni ne peut être un acte de répétition, de sclérose du savoir, de consommation passive, figée et fixiste des savoirs ; 2°) la connaissance est accessible à tout esprit, par le simple jeu de la raison ; 3°) l'accès à la connaissance même dans les domaines réputés les plus abstraits et abscons se fait par la procédure d'accès à la vérité sur les choses, les faits et situations ; 4°) cet accès à la connaissance utilise quatre leviers

importants : l'observation, l'expérimentation, la modélisation et la communication.

Cette appréhension conduit à une visibilité de démarche de nature heptaédrique et finalement totale, amplifiant et développant les expériences comme celle dite " participative " de Carl Rogers. Au-delà du moralisme des visualisations du monde courtois et du Moyen-Âge, au-delà aussi de l'utilitarisme des époques classiques et romantiques, la maïeutique socratique ouvre la voie à de plus grandes performances intellectuelles et scientifiques, par le recours tant à la liberté qu'à l'esprit de recherche, comme lieux géométriques de tout apprentissage de qualité. Aux confins de cette option se trouvent tant le culte de l'humanisme le plus profond que le sens le plus authentique de la dignité de l'apprenant et le souci de l'épanouissement du génie créateur de l'enseignant et de l'apprenant. Par-delà les siècles et les nations, par-delà les modèles de tendance enrégimentaliste, on trouve Rabelais et l'éducation libérale de Gragantua et Pantagruel, ainsi qu'Erasmus dans son *De ratione studi*, sans oublier, plu tard E. Kant lu au niveau des prémisses du principes dit de la " *perfectiibilité indéfinie* " .

Ceci, dans son ensemble, explique et justifie pourquoi les pédagogues modernes, Ferriere, Dottrens et Freinet, s'attachent moins à la philosophie qu'aux méthodes et moyens d'éducation. Il s'agit d'un modèle de formation orienté et centré sur les aptitudes, les dispositions, l'ingéniosité de tout disciple, et non sur l'acquisition des réflexes et connaissances précontraintes et figées : sur la créativité et la dignité et non sur la mécanisation et la caporalisation de l'homme, pour ainsi dire, par le truchement de ce Natrop appellerait " *échange de conscience à conscience* " .

## 2- Identification

L'identification correspond, pour l'enseignant, à savoir repérer, librement, mais sur la base des objectifs pédagogiques préalablement



définis par son aire stratégique, c'est-à-dire, le Ministère de l'Education Nationale, à travers ses arrêtés, commentaires et instructions, un phénomène, fait, une réalité ou un acte typique de texte théâtral en complicité avec les attentes institutionnelles, par exemple : 1°) mot, ou expression : lexicale, sémantique, morphologie ; 2°) phrase : syntaxe, pragmatique, stylistique, rhétorique, poétique ; 3°) catégorie du discours : monologue, stances, réplique ; 4°) élément de construction : introduction, intermède, péripétie, épisode, prologue, dénouement, réponse, tirade, didascalies ; 5°) problème esthétique ou épistémologique : genre dramatique, tonalité ; 6°) mise en scène implicite, mise en scène explicite.

Il appartient dès lors à l'enseignant d'opérer un choix de corpus et de matières, de pièces et de contenus, en rapport d'adéquation avec les attentes et injonctions du système éducatif. Une œuvre dramatique à enseigner ne procède ni du hasard, ni de la fantaisie de l'enseignant. Il s'inscrit dans le cadre et en ligne droite de l'exécution d'un mandat de formation et a obligation de satisfaire aux prescriptions d'une institution. Il en va ainsi d'Hermani, des Mains Sales, ou de La Croix du Sud. Ensuite et toujours sur la même contrainte, il doit savoir lire et appliquer à ce stade le *Discours de la méthode* de Descartes (R.) et d'être à même de (faire) procéder au "démembrement" préconisé et recommandé. Il revient parallèlement à l'élève de savoir identifier la phénomène, ou fait, ou problème indiqué par l'enseignant ou la leçon, grâce à des réponses aux cinq questions précises suivantes, liées à la situation du sujet ou "mise en train" : 1°) où (lieu ou cadre d'apparition), 2°) quand (moment d'apparition ou d'existence), 3°) contexte (avant, au milieu ou après quoi), 4°) forme (taille, début, milieu, fin), 5°) finalité (s) (pourquoi, au profit, au détriment de qui ou de quoi).

A cette étape comme pré-ambulatoire, la liberté d'approche et la capacité d'observation de l'étudiant doivent être cultivées et privilégiées. L'on procède à une sorte de masturbation d'esprit, ou

d'expression totalement libre de l'accès, de tous et ensemble, à la connaissance. Les dispositions naturelles s'expriment à fond et libèrent aussi totalement que possible les savoirs divers, au hasard des questions de l'enseignant. Les plus timides et inaptes à la communication seront privilégiés et interpellés, interrogés personnellement par l'enseignant, pour éveiller et développer chez tous ou seulement le plus grand nombre de sujets, à partir de la base et des moins forts, le sens de la découverte et le désir d'apprendre. Les aptitudes naturelles et comme élémentaires du disciple constituent la préoccupation et la base de travail. On n'enseigne pas a priori, en l'air et dans le vide, mais à partir d'un existant, du fonds de connaissance exposé au départ par l'étudiant.

L'opération consiste pour l'enseignant à poser aux étudiants la question : " *qu'est-ce que ...* " ? et à enregistrer en l'état et très fidèlement les déclarations spontanées des élèves. Celles-ci ne doivent pas " *venir du ciel* ", être éthérées et théoriques, mais le résultat d'observations, la formulation de choses vues ou entendues, vécues. La connaissance relève des tentatives humaines de maîtrise de la nature, de la vérité et des données de l'expérience concrète. L'enseignant doit à ce niveau initial se contenter de connaître et de " *découvrir* " son étudiant, de le " *circonvenir* " par rapport au niveau de savoir détenu et attendu, de prendre préalablement acte de l'état des connaissances de départ. C'est sur cet existant qu'il aura à élaborer un niveau de connaissances d'arrivée, possiblement supérieur, ou offre de formation, et son apport de " *maître* ", l'empreinte de son magistère.

Ce " *brainstorming* " qui est comme un interrogatoire clinique se comporte à la manière d'un jeu de questions-réponses, naïf, anodin, d'approche de connaissance par contournements naturels, permettant d'identifier les performances originelles, les manques et besoins de formation ou symptômes éducatifs, durera 1/6 du temps imparti pour le cours et sera sanctionné par une liste aussi exhaustive que possible et



non corrigée des propositions, ou niveaux de performances basiques de la classe : pré-requis et pré-acquis. C'est la quête ou découverte du savoir, par rapport à l'objet et pour les étudiants ; et la quête ou découverte de connaissance de l'homme, à travers la qualité de ses connaissances autogènes et préexistantes, pour l'enseignant. Cette phase met en place et développe chez l'étudiant tant les qualités d'observation que les aptitudes en matière de formulation et d'expression, les unes et les autres, bases essentielles des qualités d'intelligence ou de saisie des rapports. D'entrée de jeu, l'enseignant s'institue, pourrait-on dire, uniquement comme un incitateur, ou un instigateur, et en d'autres termes, un catalyseur ou un stimulateur de savoir.

### 3-Description

Ensuite et logiquement, dans son rôle d'encadreur et de guide, il revient à l'enseignant de passer à une deuxième étape, celle de la description méthodique des conditions de production ou de réalisation du phénomène envisagé, c'est-à-dire, de la performance observée : mise en scène implicite, mise en scène explicite, spécificités linguistiques, caractéristiques grammaticales, dialogue, monologue, etc..., ce que la narratologie appelle " indices " et " informants " et qu'Aristote appelle " manifestations ".

La question à poser n'est plus celle de la quiddité ou de la définition, mais celle de la caractérisation, en termes d'espace, de temps et de procédures. Il s'agit d'une identification déterminée par les réponses aux questions pragmatiques suivantes : qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? Au-delà de ces questions majeures, l'on pourrait aussi recourir aux modalités conditionnelles : pour-quoi ou pour-qui (destinateurs, origines ou causes) ? pourquoi (finalités ou buts, conséquences).

Au niveau de l'opération, il appartient à l'enseignant de faire des incursions dans les propositions ou énoncés des étudiants pour

sélectionner ce qu'il y a lieu d'en retenir. Il aidera ceux-ci à identifier les propositions de caractérisation douées de pertinence. Il commencera par les cas litigieux et non susceptibles d'être validés, et apportera la preuve que l'éducation est l'essentiellement sélective et recherche de qualité. Il veillera à opérer cette sélection en fournissant à chaque fois les raisons ou motifs de son rejet ou de sa validation. Ceci suppose de sa part une bonne information scientifique et technique, donc une maîtrise convenable du sujet. En cas de limites, l'enseignant qui a aussi droit à l'erreur, suspendra son jugement, en vue de meilleurs éclairages, à la faveur d'un effort supplémentaire de recherche et de documentation.

En revanche et ensuite, les intuitions de caractérisation qui le méritent seront retenues, validés, félicités et explicités, à la lumière d'exemples et d'explications. Les exemples et explications en question seront tirées soit de l'expérience personnelle, soit d'extraits d'œuvres de réputation. Chaque cours doit ainsi être documenté, s'appuyer sur un bagage intellectuel et scientifique. Il consistera en une sorte de dialogue encadré par l'enseignant, à travers le savoir de l'étudiant, son savoir propre et le savoir constitué. Un cours solide repose toujours sur des références et un fonds scientifique ou technique, acquis, écrit ou oral, et naturel. A titre d'exemple, la prolifération du style argumentatif dans *La Croix du Sud* puisera sa consistance dans la rhétorique sénèqueenne du texte de théâtre dit classique. Il puisera aussi dans le dialecte, le chronolecte, le génolecte, et le métalecte ressenti et maîtrisé.

Il relève de l'étudiant de savoir non seulement suivre, noter et retenir les éclaircissements de l'enseignant, mais aussi comprendre et assurer les justifications et les arguments techniques de ses intuitions. Par cet effort, il conforte son niveau de connaissance sur des choses qu'il savait "sans le savoir", jusque-là plutôt confusément, ou sur celles qu'il ne savait pas du tout. Aucune validation ne doit s'opérer de manière a priori, autoritaire et dogmatique : la meilleure acquisition des



connaissances se fait sur la base de la raison et non de l'intelligence inférentielle, de la seule mémoire. Cette étape manifeste la vocation de " *partage dirigé* " qui anime tout projet de formation et traduit dans les faits la quête d'encadrement technique.

En matière d'études théâtrales, " *on n'est jamais (ignorant) volontairement* ", aurait-on tendance à proclamer : il suffit de comprendre ou " *savoir qu'on sait* ". pour bien faire et être instruit. L'acte d'éducation restitué à la transmission/acquisition des connaissances sa stature extatique d'acte pentagramatique d'édification de l'homme : liberté, raison, intelligence, maîtrise du monde, morale.

#### 4 - Expérimentation

A un troisième moment, la didactique du français sollicite une procédure expérimentale. Si l'éducation se destine à développer et améliorer la qualité d'homme et l'opérationnalité de celui-ci, elle conduit inéluctablement à améliorer la praxis existentielle de l'étudiant. Pour cela, comme chez C. Bernard et G. Bachelard, elle passe par l'obligation d'applicabilité. Parce qu'en matière de langue les items de performance sont la production, la consommation, la compréhension et la communication, l'enseignement du théâtre s'impose moins comme un travail théorique et d'amphithéâtre que comme un travail de manipulation, d'inventivité et d'atelier. En matière d'apprentissage, l'exemple est d'un " *autre pouvoir* ", d'une efficacité particulière : le discours, même très clair et brillant, ne suffit point à le contrebalancer. Un bon système de formation est démonstratif, illustratif. L'enseignant est et doit être un maître, certes en savoir, en savoir-faire, mais surtout en savoir-faire-faire. La question maîtresse de tout apprenant n'est-elle pas toujours : comment réalise-on... un choix thématique ou de catégorie de discours, une introduction, une péripétie, un dialogue, un monologue, une tirade, un thème, ou un personnage... ?

Une formation de qualité débouche nécessairement sur l'édification d'aptitudes nouvelles et la mise en place de performances

meilleures. Un cours sur une pièce de théâtre devrait logiquement et impérativement conduire à connaître, comprendre et maîtriser la réalisation d'une pièce de théâtre, en termes de productique comme en termes de critique, de compréhension. Celle-ci est d'abord littéraire, en tant que catégorie du discours ou genre : elle devrait aider à produire le type de texte classé " *théâtre* ". Un enseignement sur la littérature a pour vocation, entre autres, d'aboutir, comme dirait Jean Hytier, à la formation aux métiers de littérature dramatique, en termes de " *to-drama* " : dramaturge ou spécialiste de l'intrigue, dialoguiste, découpeur, décorateur, critique ou spécialiste de lecture. De même, dans une perspective plus traditionnelle et étriquée, il devrait ouvrir aux métiers de théâtre, en tant que " *théâtron* ", à la fois " *lieu où l'on voit* " et " *lieu d'où l'on voit* ". Afin de bien faire comprendre comment se confectionne une pièce et ce qu'elle est en fin de compte, il est indispensable de faire " *tâter à pleines mains* " la réalité scénique au disciple : mise en scène implicite, mise en scène explicite, chorégraphie, sonorisation, jeu, prosodie, en-deçà et au-delà des questions livresques de texte. Ceci est ressenti par tous les enseignants, malheureusement de manière encore assez confuse, à travers le fait qu'à la différence des cours sur le roman, la poésie, la nouvelle, le conte, l'histoire, la géographie, l'enseignement d'une pièce de théâtre induit logiquement et comme inexorablement le montage de la pièce inscrite au programme. Sauf si l'enseignant en charge du cours est paresseux, habituellement, toute œuvre dramatique au programme donne lieu à une représentation scénique, soit en classe et à l'occasion des lectures didactiques de scènes et actes à étudier, soit sous forme d'extraits et sous forme de récitals ou de montages spécifiques, soit enfin, de manière exhaustive, à l'occasion des fêtes et manifestations d'établissement. Même les étudiants perçoivent unanimement cette option en étant toujours spontanément disponibles et disposés à consacrer du temps tant à l'apprentissage des textes et aux répétitions, qu'aux représentations théâtrales et tournées subséquentes. Chaque structure de formation où s'enseignent des pièces de théâtre ressemble



par bien des côtés à un théâtre expérimental ou à un embryon de centre culturel, comme on le voit dans les lycées, à l'ENS et à la FALSH.

Il appartient alors à l'apprenant de savoir identifier, comprendre, assumer, vivre, incarner les procédures d'écriture. En investissant physiquement le texte dramatique, le système éducatif confère à la matière littéraire et comme abstraite une épaisseur que l'on ne trouve dans aucune autre catégorie du discours. Le savoir se veut inscrit dans un projet ou procès humain total : connaissance des idées ou intentions ; savoir-faire ou habilités d'écriture, de lecture : savoir-faire-faire dans le domaine de l'organisation et de la gestion artistique d'une troupe ; savoir-être communicationnel enfin, pour transformer une œuvre écrite et de littérature en une œuvre pluridimensionnelle, voire artistiquement totale, au sens où l'entend André Boll.

L'enseignant sera ici un encadreur authentique : un metteur en scène doublé d'un directeur artistique. Parfois, il devient un homme-orchestre, en étant à même de jouer plusieurs rôles à la fois dans la réalisation d'un spectacle sur la pièce identifiée par l'ordre institutionnel. Si cette perspective enthousiasme et fascine certains enseignants, d'autres y trouvent plutôt un motif de répulsion : la conduite d'une formation sur la base d'une pièce de théâtre peut demander beaucoup plus de travail que lorsqu'il s'agit d'un autre type de texte.

### **5 - Standardisation**

Au sommet de la pyramide de l'acte de formation se trouve l'ensemble des connaissances nouvelles ou de références transmises et léguées au disciple. L'objectif technique étant de développer le corps des savoirs détenus par celui-ci, il appartient à l'enseignant d'être à même de participer de manière aussi substantielle que possible à la constitution du corpus des aptitudes de l'apprenant. A propos de chaque sujet, question ou thème, théâtre à texte, théâtre à thèse, ou

théâtre dialectique, il devra lui donner des bases ou connaissances techniques aussi exactes et aussi sûres que possible : esthétique, épistémologie, structure de l'intrigue, structure interne, structure externe ou matérielle, modalités actantielles des différents intervenants, anthropomorphiques ou non. A ce stade, l'acte de formation aboutit à la mise en place de perceptions, idées-repères, ou idées-directrices sur chaque domaine d'étude. Il s'agit d'une opération de normalisation, de codification ou de modélisation.

La pédagogie traditionnelle l'aborde très concrètement sous la rubrique : retenons... Conformément à la morale rationaliste du XVIII<sup>e</sup> siècle et à l'Esprit des lois de Montesquieu, tout acte de qualité doit consacrer des règles ou normes de production. La vie n'étant pas un jeu de désordre et d'improvisation, chaque phénomène, même artistique, obéit à des constantes d'existence ou données fondamentales permettant de le définir de manière certaine. La connaissance est reçue comme un appel à communier à des règles, à communiquer normes, repères et points d'ancrage convergents. Il s'agit par là de savoir ce qu'il faut se fixer, à titre communautaire ou universel, comme points de consensus permettant de discourir ou de parler avec méthode et sécurité d'un phénomène donné.

Par ce biais, la formation interpelle l'universel et le droit de tous les hommes à la qualité humaine autant qu'à la dignité. Le savoir constitue le point de rencontre rêvé des modalités d'accès à l'humanisme profond. Par une procédure rigoureuse, l'enseignement de l'art dramatique réhabilite la technique de transmission et d'acquisition des connaissances : 1°) l'explication, ou présentation ordonnée des éléments d'information de base ; 2°) l'explicitation, ou présentation et développement des détails et illustrations concernant une question ou matière donnée ; 3°) la réglementation, ou conception et énonciation des règles communes à l'identification et à la gestion d'une réalité ou d'un phénomène : nature, structure et dynamique du personnage ou de



l'intrigue, fondements socio-humains ou civilisationnels d'une œuvre, constantes de production ou d'écriture, environnement socio-artistique.

On se trouve dans ce contexte en pleine lecture du *De natura rerum* d'Aristote. Les objectifs pédagogiques sont de consolider les connaissances constituées ou acquises par la tradition scientifique et les sociétés savantes, et d'enrichir la masse critique des connaissances de référence par des rapports nouveaux et l'accroissement du patrimoine scientifique et technique universel. La codification représente ainsi une procédure pédagogique fondamentale. Elle est à la fois : 1°) rationalisation, découverte des liens et lois internes à un phénomène littéraire ou non, technique et artistique ou non ; 2°) formalisation d'une approche d'ensemble, de nature à exhaustiver la qualité d'une réalité ou d'un phénomène, romanesque, théâtral ou poétique ; 3°) formulation pertinente de la présentation de la qualité propre à un fait théâtral, textuel, scénique, communicationnel, ou environnemental ; 4°) balise d'un champ de connaissances à l'intention de la communauté scientifique et technique, grâce à la mémorisation, ou acquisition stable, pérenne et à titre individuel des caractéristiques éditées comme constantes.

Mais, en matière de théâtre comme ailleurs, l'efficacité des quatre étapes évoquées ne suffit guère pour réaliser un acte éducatif efficient. Il faut pousser un peu plus avant l'effort de maîtrise de l'information scientifique et technique et opérer le contrôle de qualité ou de vérification de la performativité.

## 6 - Réforme

Après avoir organisé et conduit les exercices de codification, il apparaît de plus en plus recommandé de s'engager dans une démarche inhabituelle : la réforme. Par cette voie, l'enseignant innove en matière de formation. Il tente de sécuriser son travail, par une opération de vérification ou consolidation de la qualité de son projet pédagogique, en termes de discours et de manipulation.

Il pose habituellement trois questions : 1°) qui n'a rien compris ? 2°) y a-t-il des choses que vous n'avez pas encore comprises ? 3°) qu'est-ce que vous n'avez pas bien compris ? Ces trois questions n'en constituent en réalité qu'une : elles tournent toutes autour de celle de savoir si les règles énoncées sont bien assimilées pour être opérationnelles. Il importe au premier chef pour chaque pédagogue, avant les actes officiels et ultimes de contrôle de qualité, de savoir si son produit fini est bon, en d'autres termes, si son transfert de technologie et de connaissances s'est effectué avec efficacité et succès, pour tout dire, si son produit fini est en mesure d'afficher les performances espérées de lui.

A l'observation des échantillons même les plus réduits, il persiste toujours ici et là " *un kyste de compréhension* ", un étudiant qui prétend et affirme n'avoir pas encore compris quelque chose ou certaines choses, même parfois les plus évidentes et rabâchées en apparence : tragédie/tragique, comédie/comique, acteur/actant/comédien. Au lieu de s'énerver et se décourager, l'enseignant doit redoubler d'attention et faire preuve de plus de patience, de convivialité et de disponibilité, pour identifier et écouter avec douceur et tolérance ce type de sujets. Ils proviennent soit de la distraction courante chez nombre de sujets jeunes ou dissipés ; soit de l'effet des perturbations et difficultés liées aux tapages et nuisances de l'environnement immédiat comme de l'environnement proche ; soit des difficultés d'acoustique, propres au cadre de travail spécifique de la classe concernée ; soit des difficultés liées à la qualité de la communication ou de la langue de l'enseignant ; soit des limites des pré-requis des étudiants, du fait d'une formation antérieure lacunaire ou d'une documentation insuffisante ; soit des limites de la plasticité ou intelligence des étudiants, face à quelques nuances et subtilités épistémologiques, méthodologiques ou fonctionnelles.

La salle de classe étant une sorte de " *vomitorium* " des temps modernes, destinée aux ignorants conscients de l'être et soucieux de



ne pas le demeurer, elle est utilisée systématiquement pour aider ceux qui le désirent à s'expurger des connaissances approximatives et imparfaites, et à améliorer leur bagage scientifique et technique.

Il faut savoir organiser sur les matières indiquées par les étudiants, comme dans une " *session de rattrapage* " : 1°) en les listant de manière exhaustive ; 2°) en donnant la parole à tour de rôle aux étudiants en panne ", pour bien identifier leurs difficultés et demandes de formation ; 3°) en évitant que les autres disciples ne moquent et ne raillent ces retardataires de bonne foi, afin d'aider chacun d'eux à préserver sa dignité et sa liberté de déploiement ; 4°) en élaborant à son niveau propre une réponse qui réaménage la présentation antérieure et la facilite soit dans le discours, soit dans la démarche ou procédure, soit dans les illustrations ou exemples.

Ensuite, la parole est donnée au reste de la classe, pour, toujours ensemble et en partage, identifier ceux des étudiants capables de répondre aux difficultés de leurs camarades et de les résoudre. Il est établi qu'une explication venant d'un congénère ou d'un camarade réduit considérablement l'écueil de compréhension, par la réduction de la distance psychologique entre l'émetteur et le récepteur, ainsi que par l'émulation réelle ou tacite qui peut " *fouetter l'imagination et les capacités* " " *des sujets handicapés* ". La parole est ensuite donnée successivement, sur interpellation de l'enseignant ou à l'initiative de l'apprenant, aux étudiants capables d'aider à la levée des obstacles et lacunes énoncés. L'enseignant intervient, en quelque sorte en appui, pour aider à clarifier, synthétiser et renforcer les idées ou constantes d'information à retenir, ou pour faire le point sur les aspects ayant échappé à ses " *assistants d'un instant* ", volontaires et bénévoles. Ce partage du savoir " *brise la glace* " entre l'enseignant et ses étudiants, développe la personnalité de ceux-ci, engage un processus d'osmose scientifique et technique indispensable à toute formation harmonieuse et efficace. Il met en confiance tout le monde, les étudiants quant à leur

niveau de connaissance ; l'enseignant, quant à l'efficacité de son discours pédagogique.

L'enseignant profitera de cette quête d'innovations et de reformulations pour : 1°) confirmer et conforter l'efficacité de son enseignement, en termes de performance rhétorique et comme apport d'idées scientifiques et techniques, dans une procédure d' " *assistance verticale* " ou sauvetage pédagogique ; 2°) reprendre les " *point durs* " et demeurés ambigus ou obscurs, par des explications configurées sur le niveau de compréhension des sujets identifiés comme " *lâchés* " et presque " *perdus* " : il s'agit là d'une procédure de clarification ; 3°) user et parfois abuser des illustrations, exemples et explications tirés de la vie de tous les jours ou de la culture livresque : ce sont les explicitions grammaticales ou sémantiques ; 4°) utiliser et développer l' " *assistance horizontale* " entre étudiants ou dynamique de groupe.

Enfin et à partir de la levée de ces derniers " *poids lourds* " de la classe, l'enseignant peut entreprendre avec sérénité de présenter ses " *poulains* " ou étudiants aux épreuves formelles, finales et officielles de contrôle ou évaluation : exercices de productique : dissertation, contraction de texte, ou exercices de lecture ou de critique : commentaire composé, explication de texte.

## 7 - Evaluation

En effet, il est déjà largement établi, à la faveur des recherches abondantes et savantes en linguistique comme en sciences et techniques de la communication, notamment depuis Saussure (F.) et Martinet (A.), qu'il est difficile de parler ou s'exprimer, de même que de comprendre un jet élocutoire. Par conséquent, il est tout à fait possible et même fréquent que la qualité d'un projet de formation échoue, malgré la qualité de la conduite des cinq opérations déjà envisagées. Il est indispensable de leur en adjoindre une sixième : celle de l'évaluation. Elle est tellement courante et bien ressentie en Afrique et



à travers le monde qu'elle n'appelle a priori aucun commentaire particulier : elle est consubstantielle à l'acte de formation de valeur.

La question à laquelle il est nécessaire de répondre est donc simple : avec quoi et comment s'assurer que les connaissances transmises l'ont été effectivement, c'est-à-dire, avec efficacité ? La nature et les techniques d'administration des tests sont déjà connues jusque dans les moindres détails, à en croire l'abondance littéraire disponible là-dessus. Il suffit, concernant les études théâtrales, d'indiquer et de recommander l'objectif général qui est l'édification de l'homme, *paedeia*, c'est-à-dire, non par le simple transfert des connaissances, mais par la configuration constante de l'outil humain à ses missions de pratiques, de recherche et de promotion de la qualité et de la dignité de l'Homme. Du coup, il conviendrait, de la part de l'enseignant-évaluateur, de pouvoir jauger les performances en alliant des tests de diagnostic aux tests de pronostic, des tests de régurgitation des connaissances, fixes et figées, aux tests de créativité, d'inventivité et d'aptitudes. Ceci emporte comme conséquence, en études théâtrales, le recul de la sempiternelle dissertation et de son verbiage de bon aloi, en faveur d'épreuves d'inspiration nouvelle, à large spectre, permettant d'opérer un véritable contrôle de qualité sur le produit fini de l'acte de formation. Il s'agit de savoir recourir à plusieurs questions précises : une question sur les connaissances constituées, de cours ou aptitudes d'apprentissage-mémorisation (3 points) ; une question sur les capacités de lecture et de détection des qualités et limites d'un acte d'écriture, ou d'aptitudes d'analyses, donc d'esprit critique (5 points) ; une question sur les capacités d'écriture ou de productivité, liées à la sémantique, à la stylistique, à la syntaxe, à la dissertation dimensionnée, structurée et documentée.

Cette configuration nouvelle de l'épreuve de contrôle en texte dramatique satisfait aux normes générales d'un objectif pédagogique opérationnel. On n'enseigne plus en fonction de l'enseignant, pour offrir

un travail à un spécialiste risquant de se trouver au chômage, mais, 1°) pour aider l'étudiant à être à même d'accomplir certaines opérations ou performances, à atteindre un type clairement identifié de résultats ; 2°) valider chez l'enseignant les bases de certaines conditions précises d'apprentissage et de compétition ; et vérifier chez l'étudiant un niveau de base minimal à atteindre, ou " niveau de performance acceptable " .

Ceci invite un tant soit peu à dédramatiser le métier d'enseignant et à bien répartir les responsabilités dans l'acte d'éducation. Accompagner celui-ci ne signifie en rien se l'approprier, le confisquer. Evaluer un étudiant ne tombe jamais dans l'amalgame et se trompe pas sur l'identité de celui qui subit un examen. Si un mauvais enseignant peut en effet décevoir et aggraver les performances d'une classe, il n'est jamais exclu qu'il parvienne souvent, grâce à la participation et à l'ardeur de l'étudiant au travail, à faire des résultats de qualité.

C'est pour cette raison que la méthode interactive préconise et recommande d'aller au-delà de l'évaluation classique et théorique, même bien conduite. Chaque classe ou groupe humain comporte son taux de déchets. D'où, la nécessité d'une étape appelée environnement.

## **8- Environnement**

La méthode interactive se préoccupe aussi et enfin de l'environnement éducationnel. Depuis le 18<sup>e</sup> siècle avec les visions utilitaristes de l'éducation, le projet de formation même en études théâtrales ne se réduit guère à des performances, même merveilleuses, de pure érudition. La maîtrise et la virtuosité dans le domaine des connaissances acquises, des jongleries intellectuelles et des prouesses savantes ne suffisent plus, comme sous Jules Ferry. L'école de tradition scolastique a cédé la place à une attitude plus axée sur l'homme et la société, la " *praxis* ", depuis les intuitions de Rousseau.



Le XIXe siècle de Kant, Durkheim et surtout de Georg Kerschensteiner ne conçoit l'éducation qu'en vue d'un service à la société, d'une intervention dans la capacité exaltée d'intégration ou d'apport à l'effort de développement. Du coup, tout projet de formation, même dans le domaine des études théâtrales, " à partir d'un certain âge, (devra) tenir compte de la profession à laquelle appartiendra l'élève et qui réclame de lui des aptitudes particulières et des connaissances spéciales, l'imprégnation de certaines idées, de certains usages, de certaines manières de voir les choses ".

L'enseignant (se) posera les questions suivantes : 1°) la formation à conférer correspond-elle à une attente sociale spécifique ou demande de formation par les études de clientèle ou de public-cible ; 2°) les connaissances transmises sont-elles validées par leurs utilisateurs ultimes, par des études de feedback ou d'impact ; 3°) les modules de formation mis en œuvre ont-ils un intérêt ou impact socio-professionnel effectif ? 4°) En plus clair, les études effectuées débouchent-elles sur la maîtrise d'un métier, d'un rôle social ou d'une valorisation socio-humaine ? En l'occurrence, un grand nombre d'axes et matières de formation débouchent sur une impasse, un vide social, un champ clos de frustrations et de traumatismes, comme on voit très souvent avec les formations destinées à la scène.

Différentes dans leurs formulations, ces questions posent et induisent la question de la relation entre la formation et son environnement, au point de départ, comme source d'inspiration du modèle et des contenus, et au point d'arrivée, comme cadre d'accueil et d'utilisation. Au-delà, elles suggèrent la question intermédiaire des techniques de maîtrise de cet environnement : 1°) séminaires et conférences techniques monodisciplinaires ; 2°) rencontres et colloques multidisciplinaires ; 3°) réunions et confrontations d'échanges de large ouverture : administrateurs, enseignants de tous niveaux de formation et d'expérience, parents et promoteurs de tous acabits,

professionnels de scène et professionnels de l'écrit et de l'oral ; 4°) stages, modules de formation en alternance et formules de formation à distance.

La formation au texte dramatique implique et interpelle ainsi les six polarités actancielles de la grille systémique de H. Mintzberg : l'aire stratégique, l'aire administrative, l'aire d'exécution, l'aire de promotion ou de recommandation, l'aire de la technostrucure et l'aire d'environnement.

La didactique du français ouvre à ce stade les portes à une nouvelle conception de l'éducation et à l'organisation de la vie d'un établissement scolaire. Celui-ci se transforme, grâce à la didactique du texte dramatique, en un centre culturel qui ne dit pas son nom, avec des possibilités de professionnalisation de la formation littéraire, en termes d'artistes dramatiques, de techniciens de spectacle, de formation du public de théâtre, d'aménagement de l'environnement artistique et culturel, de découverte et de promotion du patrimoine culturel des Nations et des Peuples du monde, et par filière.

## CONCLUSION

A la lumière de cette tentative de modélisation, l'on arrive à quelques conclusions majeures : 1°) la méthode interactive est enfin un procédé bien circonscrit et à large spectre ; 2°) en raison de sa longueur, sa mise en œuvre peut apparaître difficile et en tout cas fastidieuse à certains enseignants habitués à la facilité et aux enseignements plutôt bâclés ; 3°) cette méthode d'enseignement n'intéresse que les enseignants travailleurs et cultivés, à même de répondre aux questions suscitées par la leçon conduite ; 4°) les résultats obtenus à l'application de cette méthodologie sur le terrain paraissent rassurants : a) la moyenne mensuelle est passée de 6 à 11/20 en 9 mois de cours, à raison de 5 heures par semaine, avec des



étudiants attentifs et participatifs, d'un âge variant entre 19 et 24 ans. appartenant majoritairement à l'échantillon des " *enfants à risques* " ; 5°) le désir d'apprendre concernant le texte dramatique que certains craignaient au départ à cause de la complexité des axes d'approche est passé de 20 à 60 %, notamment chez des sujets de plus de 19 ans réputés constituer une tranche d'âge plutôt difficile, voire " *perdue* ", ou seulement traumatisée et presque découragée ; 6°) cette expérience a permis de valider la méthode interactive à sept paliers et, ce faisant, de prétendre avoir réussi un processus de réappropriation de la maïeutique socratique, dans un contexte d'enseignement du texte dramatique, en vue de la lecture intégrale. Il est apparu que les exercices spécifiques d'écriture s'adaptent à ce modèle de manipulation : rédaction, portrait, argumentation, narration, débat, dialogue, etc... 7°) la maïeutique socratique permet aussi une appréhension des exercices de lecture ou d'analyse et, à l'évidence, d'initier les jeunes étudiants de classes terminales aux réflexes de l'étude méthodique, ainsi que de la recherche scientifique, afin de jeter les bases de personnalités intellectuelles dignes d'intérêt en matière d'herméneutique théâtrale ; 8°) elle renouvelle et reformule la méthode interactive, en réduisant l'accent communément mis sur l'apprenant et la priorité massive à accorder à celui-ci, pour le rééquilibrer sur l'accent à mettre sur l'enseignant. Il renforce la place et le rôle de celui-ci et prouve qu'il reste le moteur de l'arbitre du jeu éducatif. Dans cette perspective, la didactique interactive restaure et anime un " *jeu de rôle* " harmonieux entre les différents pôles éducatifs. Ceux-ci augmentent en nombre et fonctionnent sur des arguments de différence, de spécificités, et d'équivalences des responsabilités face à l'acte de formation. Aux intervenants traditionnels et comme majeurs, enseignant, étudiant, administration, s'ajoutent et s'intègrent bien d'autres comme la capacité de recherche, la capacité d'innovation, la capacité de communication et l'implication de l'environnement qui, par leur plasticité, confirment à suffire qu'enseigner est bien, comme gouverner, le métier le plus difficile du monde.

## BIBLIOGRAPHIE

### sélective

- Galisson (R.) et autres, *Vers la didactique du français ?*, Paris, Larousse, revue scientifique Langue Française n°82, Mai 1989, 117 p.
- Leif (J.) Rustin (G.), *Pédagogie générale*, Paris, Delagrave, 1966, 381 p.
- Popharm W.J.), Baker (E.L.), *Comment programmer une séquence pédagogique*, Paris Bordas, 1982, 122 p.
- Robert (F.) Macher (PH. D.), *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Bordas, 1982, 132 p.

### NB :

C.E.LA : Centre d'Etudes Littéraires et Artistiques

U.Y.I. : Université de Yaoundé I

F.A.L.S.H. : Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines

E.N.S. : Ecole Normale Supérieure.

### NOTES

1 - *En guise d'exemples illustratifs de l'effort en cours ses derniers temps à l'ENS, quelques titres méritent d'être affichés : Nzie Nzouango (F.J.), Le vocabulaire comme obstacle dans l'enseignement/apprentissage des mathématiques en classe de cinquième : approche analytique, Yaoundé (Cameroun) UYI-ENS, 2000/2001, 90 p., inédit ; Ngoni Edoa (B.N.S.), épouse Lemana. L'exploitation des connaissances littéraires dans les dissertations des élèves, le cas des élèves de la classes terminales des lycées de Tsinga et de la Cité verte, Yaoundé (Cameroun), UYI-ENS, mémoire de DIPES II. 2000/2001. 109 p., inédit. On est absolument loin de toute prétention à l'exhaustivité à ce sujet.*

2 - Leif (J.), Rustin (G.), *Pédagogie générale*, Paris, librairie Delagrave, 1996, P. 20/381.



3 - Sous le vent de la professionnalisation, les facultés de nos universités, traditionnellement consacrées aux études fondamentales, en sont aussi à s'occuper de la didactique. C'est le cas de la FALSH de l'UYI qui affiche dans le répertoire des travaux de recherche du Département de français 2000, pour le compte de celui-ci : Azeyeh (A.), *Relecture axiologique et critique des livres de lecture français de l'école primaire au Cameroun, de 1935 à 1962* (1988). Evenga Abena (M.), *Les Marques énonciatives dans le discours didactique* (1988), par exemple. D'autres travaux ont sans doute été conduits ces dernières années dans le même établissement et ailleurs dans les autres universités d'Etat notamment. Malheureusement, les répertoires et fichiers ne sont pas tenus à jour.

4 - Pour ne pas les citer tous, l'on pourrait ici se limiter aux noms les plus significatifs à cet égard : Antoinette Abega et Chantal Likeng (enseignement maternel), Théophile Likeng, Diwouta Dicka (enseignement primaire) Soffie Andang Bekolo, Alain Bekolo, Roberte Angèle Ondo et Etienne Bikoé (enseignement secondaire), Maxime Meto'o, Laurent Omgba, Polycarpe Oyié Ndzié (enseignement supérieur).

5 - Cf. Etienne Bikoé Ondoua (Censeur au lycée Bilingue de Yaoundé), Soffie Aandang (Chef de Département de français, animateur pédagogique au lycée de Mimboman), Alain Bekolo (professeur de français au lycée d'enseignement général de Nkolbisson), Théophile Likeng (Directeur d'école).

6 - Les chiffres en question ont été fournis et certifiés exacts séance tenante par Ndome Ekotto, Secrétaire principale de l'ENS et collectés sous le contrôle de Ntebe (G.).

7 - Leif (J.), Rustin (G.), *Pédagogie générale*, p. 120/381.  
Robert F. Mager (PH. D.), *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Paris.

Bordas, 1978, pp7-11/108.

8 - Popham (W.J.), BAKER (E.L.), *Comment programmer une séquence pédagogique*, Paris, Bordas, 1982, pp 39-75/124.

10 - Robert F. Mager (PH.D.), *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Bordas, 1977, p 21/132.

11 - Leif (J.), Rustin (G.), *op. cit.*, p. 119/381.

12 - Popham (W.J.), Baker (E.L.), *Comment programmer une séquence pédagogique*, Paris, Bordas, 1982, pp 39-75/124