

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
(Especialidad Francés)**

Facultad de Filosofía y Letras



Universidad de Valladolid

**Les atouts du texte théâtral en cours de FLE :
le théâtre de l'absurde**

Presentado por: Laura Bernal Martín

Tutorizado por: Belén Artuñedo Guillén

Curso 2020-2021

Valladolid

RÉSUMÉ

L'objectif de ce mémoire est de mettre en évidence l'intérêt pédagogique de l'introduction d'activités et de projets théâtraux dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) afin de garantir un enseignement intégral et de qualité. La pratique théâtrale en classe est une forme d'immersion totale dans le monde francophone avec laquelle les élèves doivent aspirer à une communication globale qui intègre la voix, la transmission d'informations et de sentiments et la gestuelle.

La société dans laquelle nous habitons, régie par la surinformation et la surexposition dans les réseaux sociaux, rend plus nécessaire que jamais d'encourager chez les élèves — reflet de cette société — l'esprit critique, l'engagement et la coopération, ainsi que de promouvoir la participation à des débats fondés sur le respect à la diversité et la tolérance.

Notre proposition didactique, de nature multidisciplinaire, vise à utiliser le Théâtre de l'Absurde et, plus particulièrement, la pièce *Rhinocéros*, d'Eugène Ionesco, comme point de départ pour lutter contre l'aliénation et développer l'esprit critique des élèves alors qu'ils progressent dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Mots-clés : théâtre de l'absurde, textes dialogués, français langue étrangère, FLE, texte théâtral, projet didactique, Eugène Ionesco, éducation, enseignement, apprentissage

RESUMEN

La presente memoria tiene como objetivo destacar el interés pedagógico de la introducción de actividades y proyectos teatrales en el contexto de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera con el fin de garantizar una enseñanza integral y de calidad. La práctica teatral en el aula constituye una forma de inmersión total en el mundo francófono con la que el alumnado debe aspirar a una comunicación global que incorpore la voz, la transmisión de información y sentimientos y la gestualidad.

La sociedad en la que nos encontramos inmersos, regida por la sobreinformación y la sobreexposición en las redes sociales, hace que sea más necesario que nunca fomentar en el alumnado, reflejo de dicha sociedad, el pensamiento crítico, el compromiso y la cooperación, además de promover la participación en debates desde el respeto y la tolerancia.

Nuestra propuesta didáctica, de carácter multidisciplinar, pretende valerse del teatro del absurdo y, más en concreto, de la obra *Rinoceronte*, de Eugène Ionesco, como punto de partida para luchar contra la alienación y desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado al tiempo que este progresa en el aprendizaje de francés lengua extranjera.

Palabras clave: teatro del absurdo, textos dialógicos, francés lengua extranjera, FLE, texto teatral, proyecto didáctico, Eugène Ionesco, educación, enseñanza, aprendizaje

Table des matières

RÉSUMÉ 2

RESUMEN 3

INTRODUCTION 6

I. Justification du thème 6

II. Organisation du mémoire 8

PREMIÈRE PARTIE. Une approche théorique du texte dialogique..... 8

 1.1. État de la question..... 8

 1.2. Le texte dialogique : une définition 9

 1.3. La structure des textes de dialogue 10

 1.3.1. Les signes extérieurs du dialogue 10

 1.3.2. Les récepteurs dans le dialogue : les allocutaires et les auditeurs 11

 1.3.3. L’organisation séquentielle du prototype dialogal 12

 1.3.4. L’inscription du dialogue dans le récit : les discours rapportés 12

 1.3.5. Une forme particulière : le monologue narratif 13

 1.4. Les caractéristiques des textes de dialogue..... 13

 1.4.1. La perspective pragmatique 13

 1.4.2. Caractéristiques linguistiques 14

 1.4.3. Les formes discursives des types de dialogue 14

DEUXIÈME PARTIE. Le genre théâtral dans l’enseignement de FLE 15

 2.1. Le traitement de la compétence dialogique dans l’enseignement de FLE..... 15

 2.2. Didactique et pédagogie : le théâtre comme outil d’apprentissage de la langue étrangère 16

 2.2.1. Le théâtre dans les différentes méthodes d’enseignement de textes littéraires dans la classe de FLE..... 17

 2.3. Avantages des activités théâtrales dans l’enseignement de FLE 21

2.4. Le cas du théâtre de l’absurde : contextualisation et caractéristiques générales	24
2.4.1. Contextualisation.....	24
2.4.2. Caractéristiques du théâtre de l’absurde.....	27
2.4.3. Les auteurs francophones les plus représentatifs.....	29
TROISIÈME PARTIE. Étude d’une œuvre et applications pratiques du théâtre de l’absurde en classe de FLE	31
3.1. Introduction et justification.....	31
3.2. Étude d’une œuvre : <i>Rhinocéros</i> , de Eugène Ionesco.....	32
3.2.1. Résumé de la pièce	32
3.2.2. Les personnages.....	34
3.2.3. Le sens de la pièce	37
3.2.4. Les thèmes	40
3.3. Le projet didactique	42
3.3.1. Séquence d’activités I.....	45
3.3.2. Séquence d’activités II.....	50
CONCLUSION	58
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE.....	60
ANNEXES	63

INTRODUCTION

I. Justification du thème

1.1. Contextualisation et motivation

Quand j'étais élève au lycée, nous avons travaillé pendant un année scolaire complet la magnifique œuvre de Prosper Mérimée, *Carmen* (1847). Nous n'avions jamais auparavant connu une camaraderie et un désir de coopération et entraide telles que pendant ces mois de répétition. Ces activités qui ont transcendé la salle de classe sont celles qui ont vraiment éveillé notre intérêt et nous ont fait marcher ensemble vers un objectif commun : monter sur une scène et représenter une pièce de théâtre devant nos enseignants, nos camarades de classe et nos familles, une pièce sur laquelle nous avons travaillé pendant si longtemps. L'apprentissage s'est fait en douceur : nous voulions tous prononcer correctement, trouver la bonne cadence, connaître nos personnages, leur contexte personnel et historique et, en bref, faire de notre mieux. Et cela tout en découvrant, enfin, le plaisir d'apprendre.

Cependant, il est possible que ce type de approches créatives à la langue, pour lesquels ma professeure de français s'est battue jusqu'à l'épuisement, ne soient malheureusement pas les plus courantes dans le domaine de l'enseignement de français langue étrangère ou de l'enseignement des langues en général. La motivation de ce travail réside justement là : démontrer l'intérêt de travailler des textes théâtraux en classe de FLE (Français Langue Etrangère) et leur contribution à tous les domaines du développement de l'élève.

Il ne faut pas oublier que, dans l'apprentissage des langues étrangères, la langue orale a été reléguée pendant des décennies à une position secondaire par rapport à la langue écrite. Cependant, cette approche est aujourd'hui obsolète, en raison des nouvelles approches communicatives et des perspectives actionnelles et co-actionnelles qui sont conscientes du fait que la langue orale est vitale pour les apprenants dans tous les domaines de leur développement, qu'il soit personnel, professionnel ou académique.

Dans ce cadre, nous pouvons constater que les activités théâtrales ont connu un large essor ces dernières années, et un nombre croissant d'enseignants et d'élèves préparent chaque année scolaire des pièces de théâtre de haute qualité qui sont ensuite jouées dans les écoles

et les théâtres locaux, ce qui signifie entre autres rapprocher la culture du public de tous âges et conditions socioéconomiques.

1.2. Objectifs

Le présent mémoire a pour but de montrer comment les textes dialogiques — plus concrètement, le théâtre — peuvent contribuer à un enseignement/apprentissage plus créatif, engagé et coopératif en cours de FLE.

Le texte théâtral permet une approche actionnelle de la littérature, qui tient compte de l'individualité et de la sensibilité artistique de chacun, et contribue également à développer l'imagination. Travailler avec un texte théâtral exige des interactions sociales complexes et un travail d'équipe, et cela peut être exploité d'innombrables façons dans les classes de FLE. Dans ce sens, nous avons décidé qu'en raison du nombre réduit d'heures hebdomadaires consacrées à la deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire et au Bachillerato (à l'exception de la dernière année de cette période), il n'est pas possible de créer un projet théâtral qui aboutisse à la représentation théâtrale d'une pièce en utilisant uniquement les heures de cours. Nous considérons que, pour obtenir un résultat adéquat, il faut beaucoup plus d'heures et, pour l'instant, cela ne peut malheureusement se faire qu'en créant un atelier de théâtre dans l'école et en utilisant des heures en dehors du temps scolaire, dans le cadre des activités complémentaires (sport, musique ou autres).

Par conséquent, pour la proposition didactique de ce travail, nous allons nous appuyer sur un texte théâtral, plus précisément sur l'une des grandes œuvres du théâtre de l'absurde, *Rhinocéros* d'Eugène Ionesco, pour créer quelques séquences d'activités en rapport avec celui-ci. Elles s'inscriront dans le cadre du programme scolaire et en respecteront le contenu, tout en aidant la représentation de la pièce de théâtre en dehors des heures de cours — pièce à laquelle tous les élèves de Français participent —. L'objectif des tâches proposées, éminemment ludiques, est d'éveiller l'intérêt des élèves pour la langue et la culture francophones, d'encourager la coopération et la communication et de promouvoir le côté créatif de chaque élève.

II. Organisation du mémoire

Notre mémoire est composé de trois parties. Dans la première partie, intitulée « Une approche théorique du texte dialogique », nous donnerons un aperçu du traitement des textes dialogiques dans le monde éducatif, puis nous définirons ce qu'est un texte dialogique, quelle est sa structure et quelles sont ses caractéristiques.

Dans la deuxième partie, intitulée « Le genre théâtral dans l'enseignement de FLE », nous analyserons comment la compétence dialogique est traitée dans l'enseignement des langues étrangères et quelle est l'approche du CECR. En outre, nous étudierons comment le théâtre a été utilisé comme outil d'apprentissage des langues étrangères à travers différentes méthodologies et quels sont les avantages pédagogiques de l'intégration d'activités théâtrales dans l'enseignement du FLE. Ensuite, nous nous concentrerons sur le cas du théâtre de l'absurde, en le contextualisant et en expliquant ses principales caractéristiques.

Dans la troisième et dernière partie, intitulée « Étude d'une œuvre et applications pratiques du théâtre de l'absurde en classe de FLE », nous réaliserons une étude approfondie de *Rhinocéros* (1959), d'Eugène Ionesco, à travers un résumé et une analyse de ses personnages, du sens de la pièce et de ses principaux thèmes. Ensuite, nous offrirons notre proposition didactique, basée sur la pièce de Ionesco et avec laquelle nous voulons que les étudiants approfondissent leur connaissance autant des personnages que de la pièce en général et apprennent à travailler de manière autonome et en équipe, ainsi qu'à développer un esprit critique.

PREMIÈRE PARTIE. Une approche théorique du texte dialogique

1.1. État de la question

Avant de nous arrêter dans l'analyse de la typologie textuelle dialogique, il est nécessaire de rappeler la place de l'objectif communicatif dans l'apprentissage des langues étrangères au long des années.

L'enseignement des langues a subi une profonde évolution depuis le XIX siècle, et des différentes méthodologies se sont succédées pour s'adapter aux nouveaux besoins de la société. Au XIX siècle, l'objectif d'apprentissage essentiel était la culture : on étudiait une langue étrangère en faisant un parcours par sa culture, ses proverbes et sa littérature. Selon Rodríguez Seara (2001) l'étude d'une langue étrangère accordait aux apprenants une catégorie sociale et intellectuelle supérieure qui leur distinguait du reste, et peu d'importance était accordée aux dimensions pragmatiques de la communication. Ce n'est qu'à partir des années 50 que l'on commence à considérer l'apprentissage des langues étrangères comme une pratique à l'objectif de communiquer. Si bien le texte a bien évidemment toujours été présent dans la didactique des langues et dans les différentes méthodologies, ce n'est qu'à partir des années 70 que la linguistique commence à fixer son attention sur le texte comme unité (Miramón Llorca, 2006). En fait, c'est précisément aux années 1960-1970 que le texte théâtral va apparaître dans la classe de FLE grâce aux méthodes audiovisuelles. Le développement de l'approche communicative favorise l'inclusion de textes dialogiques dans l'enseignement de FLE, mais ils sont surtout des textes créés *ad hoc* qui ne relevaient d'aucun vrai intérêt communicatif.

En tout cas, le dialogue est une ressource essentielle dans l'approche communicative et actionnelle, et indispensable en cours de FLE, puisqu'il donne place à l'interaction et permet de maîtriser des aspects comme les salutations ou la politesse, ainsi que de différencier les registres de langue. Grâce à sa flexibilité, le dialogue est très utile en cours de FLE, mais on ne peut le limiter à des échanges dialectiques décontextualisés entre deux ou trois personnes, sans contexte communicatif. C'est là où le texte théâtral peut relever d'un grand intérêt comme outil pédagogique.

Pour comprendre l'importance du texte dialogique dans l'enseignement de FLE, on va d'abord donner une définition de « texte dialogique ». Ensuite, on va analyser la structure des textes de dialogue et, finalement, on va étudier les caractéristiques des textes de dialogue.

1.2. Le texte dialogique : une définition

Avant même d'aborder la question du dialogue, il est convenable de garder à l'esprit que les textes dialogiques ne constituent pas un genre littéraire en soi, sinon qu'on peut les retrouver dans plusieurs genres, comme le narratif, l'argumentatif ou le théâtral.

Le dialogue est défini le plus souvent comme une discussion, un entretien ou un échange de paroles entre deux ou plusieurs interlocuteurs, et représente alors un type particulier de discours. Selon Bakhtine, le dialogue a une double forme de dialogue externe ou dimension dialogale, qui marque l'alternance des tours de parole référés à des énonciateurs différents, et le dialogue interne ou dimension dialogique, qui apparaît chez les genres monologiques et les genres dialogaux (Bres, 1999).

La fonction du dialogue est, d'une part, informer sur l'action (la situation, les personnages) et, d'autre part, peindre le personnage et son langage de façon qu'on puisse connaître son caractère, sa position sociale et, en définitive, son rôle dans l'action dont il prend part.

Dans le dialogue, la clé est la façon dont les choses sont dites. Pour étudier les textes dialogués, il faudra donc analyser plusieurs aspects, comme l'identité des protagonistes du discours, quelle est la situation communicative et quelles sont les conditions de production et de réception du message.

D'abord, on décrira la structure des textes de dialogue, en parlant sur les signes extérieurs du dialogue, sur les récepteurs et sur le dialogue comme séquence dialoguée, ainsi que sur l'inscription du dialogue dans le récit et le monologue narratif. Dans un deuxième temps, on abordera les caractéristiques du dialogue d'un point de vue pragmatique et linguistique, ainsi que les formes discursives des types de dialogue.

1.3. La structure des textes de dialogue

1.3.1. Les signes extérieurs du dialogue

Le dialogue est immédiatement identifié dans un texte grâce à sa forme visuelle très claire. Il utilise des signes typographiques spécifiques, ainsi qu'une organisation et une mise en page particulières. Ces signes extérieurs vont varier s'il s'agit d'un texte de théâtre ou d'un texte narratif.

Dans un texte de théâtre, le dialogue représente l'ensemble du récit, puisque l'échange verbal est l'unique source de la narration. Le paratexte (didascalie incluse) est ici essentiel, parce qu'il permet de fournir des informations supplémentaires aux lecteurs. Au niveau des marques du dialogue, dans un texte théâtral chaque réplique est introduite par le nom de personnage et des fois par un tiret, mais pas par des guillemets (« ») ou

deux points, et le paratexte est indiqué bien en italique bien dans une police différente au texte normal.

Par exemple, dans la pièce *Le Rhinocéros* de Eugène Ionesco :

JEAN

Oh ! un rhinocéros !

L'ÉPICIERE, *sortant la tête par la fenêtre,
au-dessus de la boutique.*

Oh ! un rhinocéros !

LE PATRON, *à la Serveuse*

Ce n'est pas une raison pour casser les verres. (Ionesco, 2010, p. 61)

Dans un texte narratif, avec le dialogue la narration passe à la voix directe. On le distingue dans le visuel par le passage d'une ligne chaque fois qu'un personnage prend la parole et par une ponctuation spécifique : tiret en retrait, rappel des noms des personnages, marques du discours oral, etc.

1.3.2. Les récepteurs dans le dialogue : les allocutaires et les auditeurs

Dans un dialogue, les propos sont souvent entendus par d'autres personnages qui ne participent pas à la conversation directement. Il faut alors faire une distinction entre allocutaires et auditeurs.

D'une part, les allocutaires primaires sont ceux à qui le discours s'adresse directement et qui peuvent se transformer en locuteurs. On peut le repérer par plusieurs indices, tels que les pronoms à la deuxième personne (toi, vous) ou des interpellations comme « qu'en pensez-vous ». Les allocutaires secondaires sont des personnages qui assistent au dialogue, mais n'y participent pas. On pourrait dire qu'ils sont des témoins et que le locuteur connaît leur présence.

En ce qui concerne les auditeurs, la caractéristique principale est qu'ils ne peuvent pas se transformer en locuteurs. À différence des allocutaires secondaires, ils ne sont pas considérés par le locuteur, mais peuvent se transformer en allocutaires s'ils sont repérés. Dans ce cas, ils peuvent quitter la scène, se transformer en allocutaires secondaires ou rester dissimulés et devenir des espions (habituel au théâtre chez les personnages de domestiques, qui jouent l'espion pour leur maître).

1.3.3. L'organisation séquentielle du prototype dialogal

Selon Adam (1992), le texte dialogal peut être défini comme une structure hiérarchisée de séquences généralement nommées « échanges ». Il faut distinguer deux types de séquences : d'un côté, les séquences phatiques, c'est-à-dire, les phases d'ouverture et de clôture, qui sont des actes du langage structurés et ritualisés. Le plus souvent, ils bornent l'interaction et contiennent les salutations et les remerciements (Durrer, 1994). De l'autre côté, les séquences transactionnelles, qui constituent le corps de l'interaction et qui sont des actes de langage interlocutifs plus complexes. Tandis que dans le théâtre le texte dialogal est, en général, une constante à une structure stable, dans le récit il faut repérer la façon dont le dialogue est introduit, développé et clôturé.

Dans le récit, le dialogue est souvent précédé de quelques indications sur la présence imminente d'un dialogue, de façon que la rupture du récit ne soit pas trop abrupte. Dans cette phase d'ouverture du dialogue, le personnage peut, par exemple, faire comprendre par son attitude qu'il va parler (il fait une pause, il regarde, il soupire) ou introduire une salutation. Ces éléments préalables à la séquence transactionnelle vont aussi l'orienter, puis qu'ils nous donnent des informations sur la relation entre les personnages et ses attitudes. Après la séquence transactionnelle ou phase d'interaction, où la communication se développe et là où les interlocuteurs font l'échange de paroles, vient la phase de clôture, où on fait la transition vers le récit. Pour que cela arrive, il est nécessaire que les personnages s'aient tout dit, ce qui peut s'exprimer avec des mots qui montrent que le dialogue va achever sa fin, comme « voilà » ou « enfin », ou même un simple acte mimogestuel.

1.3.4. L'inscription du dialogue dans le récit : les discours rapportés

Le discours direct est le seul qui garde une certaine autonomie par rapport au récit (Adam 1992 : 164). Il consiste à répéter les paroles ou les pensées des personnages mot à mot, se distingue parfaitement de la narration et permet que le récit soit plus allégé. Normalement, il est introduit par un verbe appelé déictique et par deux points, et les répliques des personnages sont indiquées par un tiret. Aussi, comme on voit dans cet exemple dans *L'Exil et le Royaume* d'Albert Camus, le discours direct est encadré par des guillemets :

Le vieux gendarme hésite :

« Comme tu voudras. Naturellement, tu es armé ?

— J'ai mon fusil de chasse. » (Camus, 1957, p. 88)

La différence de ce type de discours avec le **discours direct libre** est que dans ce dernier on introduit dans le récit les propos des personnages sans utiliser de guillemets, de façon qu'on intègre la citation dans la narration. Par exemple, dans *Pas pleurer*, Lydie Salvayre écrit :

Il frappe du poing sur la table, Y aquí mando yo ! (Salvayre, 2014, p. 46)

Le discours indirect ne nous transmet pas les paroles des personnages telles quelles, sinon qu'elles s'incluent dans le récit. La séparation typographique et les marques typiques de l'oral disparaissent alors. Dans l'exemple « Il dit à Montse qu'il avait honte de la France » (Salvayre, *Pas pleurer*, 2014 : 149) on peut observer comment ce type de discours produit une transformation des temps verbaux.

Dans le discours indirect libre, on rapporte les paroles et les pensées des personnages de manière indirecte mais sans utiliser la subordination. Par exemple, dans *Nadja*, Breton écrit :

Je ne vous entends pas. Qui vive ? Est-ce moi seul ? Est-ce moi-même ?
(Breton, 2016, p. 172)

1.3.5. Une forme particulière : le monologue narratif

On peut définir « monologue » comme un texte au discours direct qui n'implique qu'un personnage. Quand le monologue n'est pas prononcé à haute voix, on l'appelle « monologue intérieur ». Le monologue se trouve surtout au théâtre : soit en tant que genre, où l'action ne se base pas sur un dialogue, mais sur la conversation qu'un personnage entretient avec lui-même ; soit en tant que procédé, où le monologue s'insère dans un dialogue et peut avoir une longueur variable.

En ce qui concerne la réplique unique, il s'agit d'une réplique qui n'a qu'une fonction informative et qui n'appelle pas de question ou de réponse.

1.4. Les caractéristiques des textes de dialogue

1.4.1. La perspective pragmatique

L'étude pragmatique du texte dialogique doit tenir compte des aspects verbaux et non verbaux du procès interactif, ainsi que du contexte et de la situation communicative. D'après une perspective pragmatique, un texte dialogué a plusieurs caractéristiques, comme le caractère social, les tours de parole ou les sujets du dialogue.

Le dialogue a un caractère social parce qu'il est un acte à une intention commune réglé par un contrat implicite de coopération : c'est le « principe de coopération » de Grice (1979), réglé par quatre maximes de coopération et d'écoute active : les maximes de quantité, qualité, relation et modalité. En plus du principe de coopération, il doit avoir aussi un principe de vérité et une liberté d'intervention, même si inséré dans un ordre établi. En ce qui concerne les tours de parole, ils différencient une conversation (où il existe aussi des tours de parole, mais en respectant d'autres normes) d'un dialogue. Au niveau des sujets du dialogue, le dialogue établit des relations entre locuteur et allocutaires basés sur l'expression et l'interprétation. L'intervention des interlocuteurs est orientée par trois critères principaux : les modalités du discours, la valeur sémantique et formelle des énoncés dans le développement du dialogue ainsi que ses normes logiques, sémiotiques et grammaticales, et la considération du langage non verbal et sa correcte interprétation.

1.4.2. Caractéristiques linguistiques

Il existe plusieurs caractéristiques linguistiques typiques des textes dialogués, comme l'utilisation de déictiques, c'est-à-dire, des éléments qui permettent situer le dialogue (indices de la monstration, personnels et spatio-temporels) ; les connecteurs conversationnels, qui sont des marqueurs textuels (structurer la conversation) ou des connecteurs interactifs (alors, bon...), de conséquence (donc, ainsi, par conséquent...) ou de conclusion (finalement, de toute manière) ; des expressions communes et familières ; des termes modalisateurs pour exprimer l'attitude, et une cohésion et une cohérence qui sont assurées par des séries de tirets pour marquer les tours de parole, des marques d'oralité (hésitations, répétitions, des éléments avec une fonction phatique, ellipses, emploi de connecteurs), éléments kinésiques, etc. Une cohérence globale est possible par l'existence d'un thème, c'est-à-dire, le sujet de la conversation.

1.4.3. Les formes discursives des types de dialogue

Au niveau des formes discursives, on voudrait nommer les dialogues en situation directe de communication ou les dialogues reproduits. Par dialogues en situation directe de communication on comprend la conversation et des dialogues organisés. La conversation est un type de discours oral caractérisé par la spontanéité, le caractère ouvert et sans planification du dialogue et le caractère multithématique et souvent polygéré (plusieurs intervenants), tandis que les dialogues organisés sont sujets à une planification au préalable (lieu, temps, thématique et objectif). Chaque intervenant à un rôle en fonction

de ses caractéristiques professionnelles, sociales, etc. Normalement, il y a un modérateur pour gérer les tours de parole et réorienter le dialogue si nécessaire. Quelques types de dialogue organisé sont les débats, les entretiens ou les colloques.

Comme on a déjà vu, en dépendant du genre dans lequel ils s'insèrent, les dialogues peuvent souffrir toute une série de transformations. On parlerait alors des dialogues reproduits. Par exemple, le dialogue apparaît comme élément essentiel dans le théâtre (où il devient le plus important élément communicatif, sinon le seul), mais comme voix secondaire à celle du narrateur et la narration dans le genre narratif.

En conclusion, comme disait Bakhtine, le dialogue est la forme la plus naturelle du langage. Même si les textes dialogiques ne constituent pas un genre littéraire parce qu'ils dépendent d'un support narratif, comme le roman ou le théâtre, on a vu qu'ils ont des traits propres qui permettent de les distinguer du récit. Il s'agit d'un mode de composition en apparence moins structuré que la séquence descriptive ou explicative, par exemple, et beaucoup plus hétérogène. Pourtant il montre des caractéristiques spécifiques tout en obéissant les contraintes du genre dans lequel ils s'insèrent.

DEUXIÈME PARTIE. Le genre théâtral dans l'enseignement de FLE

2.1. Le traitement de la compétence dialogique dans l'enseignement de FLE

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) fait partie du projet politique global de la Commission européenne, qui veut promouvoir la communication et l'échange culturel à travers l'unification des lignes directrices dans l'enseignement des différentes langues européennes.

En plus d'offrir une base commune pour élaborer des programmes de langues vivantes, manuels, etc., le CECR — qui se base sur une approche actionnelle — décrit en détail ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre pour communiquer. En plus, il définit les niveaux de compétence qui permettent de connaître le progrès de l'apprenant dans chaque phase de son apprentissage : la compétence communicative — qui comprend les

compétences linguistiques, la compétence sociolinguistique et les compétences pragmatiques —, se développe davantage dans chaque niveau.

L'approche du CECR étant visée sur l'action, il faudrait se demander si la littérature et le théâtre répondent aux exigences nécessaires pour permettre aux utilisateurs d'acquérir des compétences communicatives de façon efficace et atteindre de cette manière les objectifs du *Cadre* (Flores, 2016). Le CERC inclut la compréhension de textes littéraires en la signalant comme une compétence nécessaire pour compléter le développement intégral des compétences communicatives de la langue entre les niveaux B2 et C2, et il ne faut pas oublier que sous l'épigraphe *4.3 Tâches communicatives et finalités* le CECR aborde la question de « l'utilisation esthétique ou poétique de la langue » (CECR, 2001 : 47) :

« L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites [...]. Elles comprennent des activités comme

[...]

– le théâtre (écrit ou improvisé)

– la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme

- lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)

- représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre,

etc. »

Par ailleurs, sous l'épigraphe *4.4.1 Activités de production* et stratégies, plus concrètement dans le *4.4.1.1 Production orale*, le cadre signale des activités comme « lire un texte écrit à haute voix » ou « jouer un rôle qui a été répété » (CECR, 2001 : 48).

2.2. Didactique et pédagogie : le théâtre comme outil d'apprentissage de la langue étrangère

La pratique du théâtre encadrée dans l'apprentissage des langues étrangères n'est pas du tout nouvelle : en fait, les jésuites y ont eu recours déjà dès la fin du XVI^e siècle pour apprendre le latin à leurs élèves et qu'ils gagnent aisance dans l'expression orale (Godard, 2015 : 247). En tant qu'activité collective et ludique, la pratique du théâtre est un exercice qui rompt avec les traditions de l'enseignement magistral et cherche l'apprentissage à travers le jeu.

Il est bien évident qu'avoir recours au théâtre en classe de FLE est surtout privilégié dans un enseignement à l'approche active, où les élèves sont encouragés à travailler avec des projets. Néanmoins, de son caractère historiquement subversif, la pratique théâtrale est trop souvent reléguée hors des cursus. Selon Godard :

« les institutions [redoutent] encore souvent une telle pratique artistique jugée volontiers dangereuse : d'une part, le théâtre engage les apprenants tout à la fois physiquement et intellectuellement ; d'autre part, de même que la littérature peut être considérée comme séditeuse, car incitant à penser et à questionner le rapport au monde, le théâtre peut être redouté pour ses pouvoirs de subversion sociale et politiques [...] » (Godard, 2015 : 247)

Il y a plusieurs raisons pour lesquelles le théâtre n'est pas reconnu systématiquement comme un outil associé à l'apprentissage des langues étrangères — le manque de moyens des établissements scolaires, la nécessité d'un fort effort et implication de la part du professeur et aussi des élèves, des programmations didactiques annuels trop serrées... Pourtant, de différentes approches l'intègrent dans une plus ou moins large mesure dans les activités réalisées lors des séances d'un cours, allant de la lecture dynamique d'un texte ou dialogue littéraire ou des jeux de mimes qui incitent les élèves à construire des pluis d'idées sur des différents sujets, jusqu'à des mises en scène ou des représentations de pièces ou de fragments de pièces de théâtre, bien créées *ad hoc* pour l'apprentissage du FLE, bien issues de la littérature *classique*.

2.2.1. Le théâtre dans les différentes méthodes d'enseignement de textes littéraires dans la classe de FLE

Au cours des siècles, plusieurs méthodes d'enseignement avec des diverses approches didactiques se sont succédés. Selon Christian Puren (1988/2012) et Godard (2015), les principales méthodologies scolaires jusqu'au milieu du XX^e siècle se sont fondées sur une conception assez proche entre langue, littérature et culture, et se servent du texte littéraire comme support principal des leçons. Jusqu'au milieu du XX^e siècle, la conception sous-jacente à l'enseignement de français langue étrangère est que « la littérature est la représentation la plus accomplie à la fois de la langue et de la culture » (Godard 2015 : 23). Comme nous le verrons plus loin, la pratique théâtrale a été toujours présent d'une façon ou de l'autre dans les différentes méthodes d'enseignement des langues étrangères. À continuation, on présente les différentes et principales méthodologies d'enseignement et le rôle du théâtre dans chacune d'elles.

La *méthodologie traditionnelle* (grammaire-traduction), qui vient des langues anciennes, se développe à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle au moment de la scolarisation de l'enseignement des langues vivantes. Comme remarque Godard (2015), cette méthodologie, qui révèle ses limites dans la mesure où il existe une absence d'apprentissage de l'oral et d'interaction entre paires, considère le texte comme la seule réalité linguistique et culturelle. L'objectif de la méthodologie traditionnelle est d'arriver à la traduction la plus précise et fidèle possible par moyen d'un travail en détail sur des textes littéraires. Dans la méthode grammaire-traduction on ne choisit pas les œuvres étudiées par époques historiques où insérées dans leur contexte, sinon qu'elles sont choisies par genres de discours. Cette méthode, centré sur des exercices de grammaire et traduction, continue à être utilisée de nos jours en classe de langue, notamment dans l'apprentissage de la grammaire ou de la traduction. Le rôle du théâtre dans la méthodologie traditionnelle se limitait à la lecture à haute voix de dialogues issues la plupart des temps de chef-d'œuvres de la littérature, mais sans un contexte ou une vraie intégration de la part de l'élève du personnage auquel il donne voix.

Vers la fin du XIX siècle, la demande sociale d'apprentissage des langues évolue vers la nécessité d'une connaissance plus pratique. C'est ainsi comme la *méthode directe*, définie comme une méthodologie orale qui rejette le modèle grammaire/traduction et considère la langue étrangère un instrument de communication, voit le jour. Godard (2015) souligne que cette méthodologie organise les contenus de l'apprentissage du connu vers l'inconnu, de façon que l'élève progresse de manière intuitive en lui permettant d'être capable de communiquer depuis le début. La méthode se sert du texte uniquement comme « réservoir de formes » (au niveau de vocabulaire et de constructions grammaticales à mémoriser), mais il n'est pas travaillé dans son contexte ou même pas analysé au niveau de contenus. Le dialogue —dépourvu de son contexte — est employé comme outil pédagogique mais seulement comme moyen de vérification des connaissances. Si bien le théâtre trouve occasionnellement sa place dans cette méthodologie, il ne le fait que comme une expérience séparée du déroulement normal du cursus, qui a lieu en dehors le contexte scolaire et qui peut déboucher sur la représentation d'une pièce théâtrale. Néanmoins, la pratique théâtrale n'avait été pas encore introduite comme élément intégrant des cours de langue étrangère. Avant l'arrivée des méthodologies audiovisuelles, la *méthodologie active*, en vigueur en France pour l'enseignement des langues à partir de 1920 et jusqu'à 1960, entre aussi dans le jeu. Cette méthodologie a comme activité principale

l'explication de textes, notamment littéraires, et conjugue la grammaire/traduction avec la pratique orale de l'explication. Pour Puren (2006), on parle de *méthodologie active* « quand faire la classe, c'est *faire dire* ».

La *méthodologie audiovisuelle* (MAV), qui englobe des différentes méthodes, comme la *méthodologie audio-orale* (MAO) ou la *méthodologie structuro-globale audiovisuelle* (SGAV), se situe dans le prolongement de la méthodologie directe et s'agit d'une méthodologie construite autour de l'emploi de l'image et du son. Dominante entre 1960 et 1980, fonde l'apprentissage sur les quatre aptitudes du langage, à savoir : comprendre, parler, lire et écrire. Puren définit ces méthodologies comme des méthodes qui ne s'appuient que sur un seul critère technique : s'organiser autour d'un support audiovisuel. Cela permet que la priorité soit donnée à l'orale et facilite l'apprentissage inductif de la langue, en donnant en plus un nouveau souffle à l'enseignement du FLE. Cette méthodologie utilise les dialogues comme point de départ des leçons, avec des personnages qui se veulent proches des élèves pour faciliter qu'ils s'identifient avec eux, mais n'intègre pas nécessairement les activités théâtrales au sein des unités didactiques.

À partir des années 1970 se développe l'*approche communicative* — appelée approche et non méthodologie par souci de prudence (Germain, 1993) — en réaction contre les méthodologies audiovisuelles. Elle prend sa place à partir de 1980 grâce, entre autres, à l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen. Cette approche met en avant la situation de communication, avec l'utilisation en classe de documents authentiques et l'incorporation de jeux de rôle parallèlement à l'enseignement de la grammaire de façon explicite et le recours aux exercices systématiques. C'est aussi insérées dans cette méthode que les simulations globales sont utilisées pour la première fois. Il s'agit de tout une série de techniques qui permettent de créer un scénario cadre dans lequel les apprenants vont simuler un univers de référence dans lequel ils vont agir et communiquer. Ici, les élèves vont jouer à être quelqu'un d'autre, soit réel, soit imaginaire, ce qui les aidera à s'exposer grâce au masque du personnage et les permettra se sentir plus à l'aise au niveau de la communication verbal et non-verbal. Ce genre de pratiques continuent toujours à être utilisées en cours de FLE, dû sa nature ludique et la facilité avec laquelle ils engagent les apprenants.

À partir des années 2000, avec les progrès d'intégration économique dans l'Europe, l'objectif devient que chaque citoyen européen soit capable, « non seulement de vivre

mais aussi de travailler collectivement avec des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle » (Puren 2004, 23). Puren souligne que la didactique européenne devrait sortir de l'approche communicative et par tâches, et c'est dans ce sens que la *perspective actionnelle* va faire son entrée dans le domaine de la didactique du FLE. Elle se différencie de l'approche communicative car elle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer, en ajoutant ainsi une dimension réelle. Dans la perspective actionnelle, on communique pour interagir, pour faire quelque chose ; les étudiants *font* pour apprendre.

Cette perspective est ébauchée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 14).

Aujourd'hui, la perspective actionnelle évolue vers une perspective nommée « co-actionnelle » où les élèves apprennent pour faire quelque chose avec les autres, en communauté. Même si apprendre une langue dans un contexte réel avec des personnes réelles n'est pas toujours évidente, il reste toujours possible d'intégrer cette perspective à l'enseignement du FLE en profitant des bénéfices d'internet, qui nous permet de contacter avec des locaux natifs et organiser plusieurs activités pédagogiques à distance.

Un autre moyen d'intégrer la perspective actionnelle dans l'apprentissage est la pédagogie de projet, où les apprenants vont acquérir des compétences pour réaliser un projet. En plus, si le projet en question sort de la classe d'une façon ou d'une autre, la dimension sociale sera aussi présente. Si on revient sur l'extrait du CECRL ci-dessus, on peut inférer un lien assez évident entre l'approche actionnelle du CECRL et le théâtre, puisque la création d'un projet théâtral à travers des activités insérées dans des unités didactiques considère l'apprenant un acteur social qui doit agir dans un contexte social donnée. Il s'agirait alors d'une pédagogie de projet, plus concrètement de la *pédagogie fondée sur le jeu dramatique*. Selon Ollivier (2015), cette pédagogie, née en Allemagne sous le nom de *Dramapädagogik*, se différencie du *Theaterpädagogik* en ce que ce dernier était orientée au produit, tandis que la pédagogie du jeu dramatique se sert des activités

théâtrales mais il n’y a pas de produit présenté au final : c’est-à-dire, il n’y a pas de représentation, puisque l’importance incombe au processus et pas au produit. Dans le chapitre suivant on analysera pourquoi l’introduction de tâches théâtrales pour concevoir un projet théâtral relève d’importance dans l’enseignement du FLE et quels sont ses avantages au niveau pédagogique et personnel, ainsi que les difficultés que l’enseignant peut rencontrer lors de la pratique de ces activités.

2.3. Avantages des activités théâtrales dans l’enseignement de FLE

Comme on a déjà souligné, l’enseignement purement formel d’une langue étrangère — grammaire, vocabulaire — n’offre pas une formation solide capable de fournir aux toutes les ressources dont ils ont besoin pour communiquer aisément, c’est-à-dire, le langage verbal, le non-verbal et le para-verbal. C’est pour cela que l’introduction de techniques provenant de l’univers du théâtre est importante pour un enseignement intégral et de qualité. Dumontet (2005 : 40 en Hamon, 2019) signale le lien entre pratique théâtrale et méthodologie d’enseignement de FLE en soulignant l’existence d’un rapport incontournable entre le recours au théâtre et l’approche actionnelle, basé sur la pédagogie de projet et sur les tâches concrètes, puisque cette pratique contient à la fois des objectifs langagiers et des objectifs esthétiques et c’est dans cette combinaison que les élèves doivent en tirer des connaissances.

En ce qui concerne les apports du théâtre dans l’apprentissage de FLE, Baines (2006) fait observer que les activités théâtrales sont plus proches du réel que les jeux de rôles ou d’autres mises en situation très employées dans l’approche communicative. Pour Sylvaine Hinglais, spécialiste dans l’enseignement du français par des activités d’expression et de communication, « un cours de langue par le théâtre donne l’opportunité de créer des situations où les mots sont “ressentis” et vivifiés par des échanges authentiques avec les interlocuteurs » (Hinglais, 2003, cité dans Baines, 2006). Laurent Hermeline (2003), en conversation avec Gisèle Pierra, remarque que :

« le théâtre est *l’art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d’une œuvre mise en situation*. C’est par cette notion de *paroles* (et non simplement de texte théâtral) et par cette idée de *mise en situation* qu’il croise la pédagogie du FLE : échanger des paroles en situation et ne pas simplement se contenter d’un savoir passif de la langue est en effet la base d’une pédagogie langagière à objectif communicatif. » (Hermeline, 2003 : 27, cité dans Baines, 2006)

Plusieurs auteurs, comme Flemming (2000) et Cockett (2000) se penchent aussi sur le théâtre pour mettre la langue en acte. Cependant, tout comme Baines, ils le font en

détriment d'autres activités plus circonstanciées comme les jeux de rôle, typiquement employés dans l'approche communicative et éloignés, selon Puren (2006), d'une perspective co-actionnelle. Stephen Cockett affirme que les jeux de rôle ne présentent pas du potentiel pour engager une conversation intéressante, car ils ont un caractère très fonctionnel, dénué d'intérêt sur le plan humain. En définitive, il n'est pas question de « jouer à faire comme si » en reproduisant de situations réelles, mais d'explorer des situations qui ne sont pas possibles dans la vie réelle. Dans ce sens, le théâtre transforme les élèves en acteurs et c'est un moteur de motivation qui les encourage à donner de leur mieux — à eux-mêmes mais aussi aux autres.

On considère que l'intégration en classe de FLE d'activités théâtrales qui vont déboucher sur un projet théâtral, en dépit d'autres techniques comme des jeux de rôle ponctuels, offrent des nombreux avantages à tous les niveaux. Dans son œuvre *Activités théâtrales en classe de langue*, (2010), Payet nous explique comment le recours à ces activités nous permet au niveau pédagogique de dynamiser la classe et d'employer le jeu comme élément qui nous aide à cohésionner le groupe. Ce fait est de vitale importance pour le bon fonctionnement des différentes activités que l'enseignant va proposer, et essentiel pour l'amélioration de la compétence orale de manière ludique, en stimulant ainsi la prise de parole. Le théâtre aide aussi les étudiants à se rendre compte de la nécessité de s'exprimer et de se faire comprendre en langue étrangère, puisqu'avec la pratique théâtrale ce besoin de communication devient essentiel pour le bon déroulement des différentes activités ou des représentations mises en œuvre. Ce n'est plus dans un avenir éventuel qu'ils auront besoin de se faire comprendre, mais dans le présent, avec des situations de communications basées sur un échange oral et humain réel.

La pratique du théâtre est, en définitive, une façon d'immersion totale dans un monde francophone où l'élève doit viser une communication globale qui incorpore la voix, la transmission des informations et des sentiments et la gestualité. Cette gestualité relève d'une importance particulière : la prise de conscience de son corps aide à la communication et, quand le lexique manque, l'élève se sert instinctivement de la gestualité pour se faire comprendre. C'est pour cela qu'il s'avère important d'établir correctement l'expression orale et corporelle pour donner des informations à chaque fois plus complètes et précises.

Mais les activités théâtrales n'ont pas que des avantages au niveau strictement pédagogique, puisqu'au niveau personnel, la pratique du théâtre améliore la confiance en soi et envers le groupe. Il peut fonctionner comme remède contre la timidité ou le manque de volonté à condition que l'élève et — surtout — le groupe soient en disposition de s'investir dans l'activité. Dans ce sens, le professeur responsable de mener à bien les différentes activités théâtrales doit savoir si son groupe d'élèves est prêt pour cet investissement personnel, et leur adhésion dépendra également du choix du texte théâtral. Le travail en petits groupes pour préparer une improvisation favorise la création de rôles de façon naturelle, ce qui va favoriser aussi la cohésion de la classe à travers le jeu dont on parlait antérieurement. Les participants vont s'encourager mutuellement, et l'entraide va s'installer dans le groupe. De cette façon, le *moi* va retrouver sa place dans le groupe et l'élève, à travers son personnage, va se redécouvrir. Si les activités proposées sont menées correctement, les élèves — dans leur rôle d'acteurs et de spectateurs en même temps — vont éprouver la satisfaction et la fierté d'être capables de monter sur scène et de jouer un rôle devant leurs copains.

Bien sûr qu'il existe aussi des difficultés que nous pouvons rencontrer lors de la pratique de ces activités, mais elles ne seront pas insurmontables si nous avons les ressources adéquates. Pour Payet (2010), les principaux problèmes sont le manque de participation, soit par timidité ou par peur du ridicule, ce qui peut être pallié par des différentes techniques, tel qu'encourager les apprenants à s'inviter mutuellement à participer ou ne jamais commencer une session par une scénette¹ individuelle. En tout cas, afin de réduire ce manque de participation, il est essentiel de travailler la confiance au sein du groupe. Par ailleurs, le bruit et l'excitation générés pendant la création de l'espace lors des jeux groupaux et des préparations de scénettes sont aussi à contrôler dans le but de ne pas perdre le contrôle de la classe. Pour gérer ces questions au mieux, il est essentiel de choisir le bon espace de travail pour que le niveau sonore ne soit pas gênant pour des classes voisines, ainsi qu'instaurer des codes comme les applaudissements silencieux, inspirés de la langue des signes. Une autre possible difficulté, qui peut en fait être transformée en avantage, concerne le nouveau rapport entre le professeur et l'élève, le premier étant l'organisateur de l'activité ludique et, par conséquent, adoptant un rôle différent de l'habituel. De nombreux enseignants ont peur de perdre leur autorité avec cette approche

¹ Les scénettes sont des activités théâtrales qui proposent généralement des situations de la vie quotidienne. En général, elles sont des improvisations guidées vers un objectif pédagogique.

ludique ; or, ce contexte particulier véhicule une connexion plus profonde entre le professeur et les élèves qui favorise la communication entre eux. S’ajoutent d’ailleurs à cette énumération, les difficultés issues du caractère trop strict des programmation annuelles didactiques des établissements scolaires.

En définitive, il faudrait intégrer la pratique théâtrale et les différentes activités qui en découlent dans les diverses unités didactiques qui composent la programmation, pour encadrer ce genre d’activités dans la vie scolaire tout en trouvant une unicité qui permet de mener à bien les exigences curriculaires.

C’est dans ce but que nous allons explorer comment et pourquoi employer des textes théâtraux, et plus spécifiquement ceux issus du théâtre de l’absurde, en classe de FLE.

2.4. Le cas du théâtre de l’absurde : contextualisation et caractéristiques générales

Pour comprendre en profondeur la pertinence d’avoir recours au théâtre de l’absurde en classe de FLE, il est nécessaire de se plonger dans le contexte de son émergence et de connaître ses principaux auteurs. Nous devons également garder à l’esprit que, bien que le théâtre de l’absurde ait connu son apogée il y a plus de 50 ans, le présent nous rappelle que son fond est toujours d’une grande actualité : les malentendus, l’impossibilité de communiquer, ou bien le contraire, le bruit excessif, les interférences et l’intoxication dés-informative —les *fake news* en sont un bon exemple — ainsi que la difficulté d’affronter un monde que nous ne comprenons pas, nous poussent à rechercher des outils qui nous permettent de faire face à cette incertitude, de nous interroger et de réagir face à une société souvent dépourvue de sens.

Dans ce chapitre, l’analyse du contexte historique dans lequel naît le théâtre de l’absurde, ainsi que ses principales caractéristiques et ses auteurs les plus reconnus, nous permettront de justifier notre choix de la pièce *Rhinocéros*, de Eugène Ionesco ; en même temps, son analyse établira les fondements de notre proposition pédagogique.

2.4.1. Contextualisation

« Rien n’est plus drôle que le malheur »
(Beckett, *Fin de partie*, 1957)

Dans un monde dévasté par la Seconde Guerre Mondiale et en processus de reconstruction, quelques auteurs venus d’horizons très divers vont s’affirmer dans la

scène théâtrale avec des œuvres — parfois en apparence simples et franches, comiques même — qui parleront sur ce qu’est devenue la condition humaine après l’absurdité des guerres mondiales qui ont ravagé le monde en moins de trente années. La condition de l’homme, qu’ils disent seul, est cernée par l’inhumain et aliénée dans un monde trop complexe pour le comprendre avec la mort comme horizon : telle est la vision de certains dramaturges des années 1950 qui vont proposer un « nouveau théâtre », qui reflète ce profond désespoir et qui est marqué par un refus délibéré du réalisme. De grandes questions métaphysiques seront traitées par plusieurs auteurs de façon provocatrice, dans la tentative de se libérer du réalisme.

Des dramaturges francophones et étrangers vont écrire des pièces insérées dans cette société angoissante, inhumaine et aliénée, caractérisée par l’incommunicabilité entre les individus, et pleine d’interrogants sans réponse. En définitive, dans un contexte de tyrannie idéologique, de violence et d’effondrement des systèmes rationnels et humanistes qui va profondément transformer le monde tel qu’il était connu. C’est, comme Adamov va écrire dans *L’Aveu* (1946), « le temps de l’ignominie ».

Beaucoup a été écrit sur le problème de la catégorisation des auteurs — très hétérogènes — de l’après-guerre. David Bradby, dans son œuvre *Le Théâtre français moderne 1940-1980* (publiée en 1984), classe Adamov, Beckett et Ionesco dans le « nouveau théâtre », et Genet dans le « théâtre total » avec Arrabal, Vauthier ou Audiberti. Un ouvrage plus récent, celui de Marie Claude Hubert, *Le Nouveau Théâtre 1950-1968* (publié en 2008), propose une autre classification, dans laquelle Ionesco apparaît dans le théâtre du « grotesque et de l’onirisme » avec Ghelderode, Vian, Arrabal, Tardieu et Dubillard, entre autres ; Beckett est qualifié de « romancier au théâtre » ; tandis qu’Adamov et Genet apparaissent parmi les auteurs du « théâtre politique » (Gay, 2018). En tout cas, ceux que la plupart des théoriciens considèrent les plus représentatifs du « nouveau théâtre » sont Samuel Beckett (1906-1989) et Eugène Ionesco (1909-1994), ainsi que les premières pièces d’Arthur Adamov (1908-1970) et de Jean Genet (1910-1986).

Ce « nouveau théâtre » d’avant-garde va finalement être mondialement connu — à contrecœur des auteurs — sous le nom de « théâtre de l’absurde », d’après l’œuvre homonyme (1961) du critique de théâtre britannique Martin Esslin. Cependant, même si très répandue, l’expression « théâtre de l’absurde » demeure imprécise pour plusieurs

critiques et est rejetée dans la mesure qu'elle colle une étiquette sur des dramaturges qui ont peu de points communs et qui refusent d'appartenir à un mouvement ; une étiquette, en plus, que les écrivains concernés, individualistes dans leur conception de l'écriture, n'ont pas voulu considérer comme propre.²

Cette notion de « théâtre de l'absurde » avait comme but de donner nom à un type de théâtre à des caractéristiques particulières, qui semblait mettre en évidence l'impossibilité de la communication et les limites du langage dans un monde cauchemardesque. Car les œuvres du théâtre de l'absurde ne parlent pas directement sur l'absurdité de la condition humaine, et n'essayent non plus de la démontrer. Ce qu'ils font, c'est de créer un contexte et des conditions idéales pour que le thème de l'absurde puisse se développer par lui-même.

Il s'avère essentiel de ne pas oublier que le courant philosophique prédominant dans l'Europe de la post-guerre est « l'existentialisme » de Jean-Paul Sartre (1905-1980) et Albert Camus (1913-1960). Si bien ces deux auteurs vont aussi écrire des pièces de théâtre, ils vont essayer de parler sur l'absurdité de l'existence à partir de la raison et de la logique. La différence entre la position adoptée par Sartre et Camus et celle des dramaturges « du théâtre de l'absurde » est abyssale, puisque pour ces deux philosophes le discours logique peut offrir des réponses valides au sens de la vie, tandis que les auteurs du théâtre de l'absurde ne parlent pas de l'absurdité de la condition humaine, mais présentent simplement des épisodes et des images qui traduisent cette absurdité.

« [...] the Theatre of the Absurd has renounced arguing *about* the absurdity of the human condition; it merely *presents* it in [...] terms of concrete stage images of the absurdity of existence. This is the difference between the approach of the philosopher and that of the poet »³ (Esslin, 1961, Introduction, xx).

Comme le souligne Esslin (Marmin, 1965, p. 102), il est alors important de faire une distinction entre des auteurs comme Giraudoux, Anouilh, Salacrou, Sartre ou Camus, qui

² Les auteurs ne semblent pas être d'accord avec cette étiquette qui leur est imposée. Ionesco met en doute la notion d'absurde pour qualifier son œuvre : « On a dit que j'étais un écrivain de l'absurde ; il y a des mots comme ça qui courent les rues, c'est un mot à la mode qui ne le sera plus. En tout cas, il est dès maintenant assez vague pour ne plus rien vouloir dire et pour tout définir facilement » (Ionesco, E., *Notes et contre-notes*, Paris : Gallimard, 1962, 297). Du même, des autres auteurs, comme Beckett « [...] je n'ai jamais été d'accord avec cette notion de théâtre de l'absurde » ou Adamov « le mot théâtre absurde déjà m'irritait. La vie n'est pas absurde. Difficile, très difficile seulement » (Adamov, A., *L'homme et l'enfant*, Paris : Gallimard, 1968, 118) rejetaient aussi cette notion, préférant parler d'un « théâtre nouveau » avec l'absurde comme thème.

³ « le Théâtre de l'Absurde a renoncé à argumenter sur l'absurdité de la condition humaine ; il la présente simplement en termes [...] d'images concrètes de l'absurdité de l'existence. C'est ça la différence entre l'approche du philosophe et celle du poète » (notre traduction).

« argumentent » de l'absurdité de la condition humaine sous la forme d'un raisonnement lucide et logiquement construit et d'autres comme Neveu, Schehadé, Pichette, Vauthier, Audiberti ou Ghelderode, des représentants de « l'avant-garde poétique », dont leurs œuvres sont moins burlesques et violentes et plus lyriques, du théâtre d'auteurs comme Adamov, Arrabal, Becket ou Ionesco. Les œuvres de ces auteurs, même s'ils refusent d'appartenir à un groupe concret, partagent néanmoins quelques caractéristiques sur lesquelles il faut s'arrêter pour bien comprendre ces œuvres et pourquoi elles se distinguent de la dramaturgie traditionnelle.

2.4.2. Caractéristiques du théâtre de l'absurde

Selon Núñez Ramos (1985), au niveau de l'action, la dramaturgie traditionnelle était basée sur la logique de la cause-effet et chaque action était la conséquence d'une action précédente, assurant de cette façon l'unité de l'action. L'absurde, par contre, considère que la conduite humaine n'obéit pas aux lois de la logique et rejette cette structure logique. Néanmoins, une action manquant de motivation logique est toujours une action, mais basée sur le mouvement, sur l'évolution des actions qui se construisent et se détruisent constamment et dont le point de départ n'est pas la logique. Selon Ionesco dans ses *Notes en contrenotes*, « une pièce de théâtre est une construction constituée d'une série d'états de conscience, ou de situations qui s'intensifient, se densifient, puis se nouent, soit pour se dénouer, soit pour finir dans un inextricable insoutenable » (Ionesco 1962, pp. 322-323).

La progression dans les œuvres du théâtre de l'absurde est construite de différentes manières. Pour Nuñez Ramos (1985), quelques exemples sont une transformation brusque du personnage (dans *En attendant Godot*, Lucky devient muet tout d'un coup et Pozzo devient aveugle) ; une intensification progressive de la situation initiale (mouvement lent de l'extravagance à l'absurde, par exemple, dans *La cantatrice chauve*) ; une inversion du principe de causalité (par exemple, dans *Jacques ou la soumission*, le protagoniste ne veut pas se marier parce que sa fiancée n'est pas suffisamment laide) ; ou une accentuation rythmique et émotionnelle caractéristique (c'est Ionesco notamment qui accélère de façon soudaine le rythme et la tension dans ses œuvres, comme dans *La Leçon*).

De cette façon, dans le théâtre de l'absurde, l'audience se voit confrontée à des actions qui, apparemment, n'ont pas de motivation. Esslin (1961) nous explique pourquoi

l'audience d'une pièce de l'absurde ne doit pas se demander *que va-t-il se passer ensuite*, sinon *qu'est-ce qui se passe* :

« [...] the audience can ask, "What is going to happen next?". But then *anything* may happen next, so that the answer to this question cannot be worked out according to the rules of ordinary probability based on motives and characterizations that will remain constant throughout the play. The relevant question here is not so much what is going to happen next but what *is* happening? "What does the action of the play represent? [...] Instead of being provided with a solution, the spectator is challenged to formulate the *questions* »⁴ (Esslin, 1961, p. 305)

Pour accompagner l'action et créer son contexte, les éléments scéniques jouent un rôle fondamental. Par exemple, tandis que dans le théâtre traditionnel, l'illumination était purement esthétique ou avait la fonction de donner du réalisme à la scène, dans ce théâtre elle s'intègre complètement dans la pièce en jouant un rôle définitif qui sert à trouver l'unité d'effet. Il en va de même avec la musique, qui apparaît intégrée à l'action et pas comme un élément externe qui s'ajoute à l'œuvre. Selon Esslin (1962), « the action in a play of the Theatre of the Absurd is not intended to tell a story but to communicate a pattern of poetic images. [...] In this, the Theatre of the Absurd is analogous to a Symbolist or Imagist poem, which also presents a pattern of images and associations »⁵ (Esslin, 1961, p. 294).

En ce qui concerne les personnages, dans la dramaturgie traditionnelle ils se caractérisent par leur individualité et richesse psychologique, par leur identité — dont la base ne change pas — et par leur fonctionnalité, c'est-à-dire, par le rôle qu'ils occupent dans l'œuvre et les relations qu'ils entretiennent avec les autres personnages. Le théâtre de l'absurde, essentiellement antipsychologiste, abandonne ces trois caractéristiques : l'individu n'a pas de stabilité ou d'identité, et son comportement change constamment. À la fin, tous les personnages deviennent le même, comme dans Beckett. La seule constante est le corps de l'acteur, puisque psychologiquement il ne suit pas une logique et a tendance à se contredire soi-même.

⁴ « [...] le public peut se demander : " Que va-t-il se passer ensuite ? " Mais alors *tout* peut arriver, de sorte que la réponse à cette question ne peut pas être élaborée selon les règles de probabilité ordinaire basées sur des motifs et des caractérisations qui resteront constants tout au long de la pièce. La question pertinente ici n'est pas tant ce qui va se passer ensuite, mais plutôt "que se passe-t-il ? " " Que représente l'action de la pièce ? " [...] Au lieu de se voir proposer une *solution*, le spectateur est mis au défi de formuler les *questions*. » (notre traduction).

⁵ « l'action dans une pièce du Théâtre de l'Absurde n'est pas destinée à raconter une histoire mais à communiquer une disposition d'images poétiques. [...] En cela, le Théâtre de l'Absurde est analogue à un poème Symboliste ou Imagiste, qui présente également un schéma d'images et d'associations » (notre traduction).

Avant d'étudier comment entamer la représentation d'une œuvre et toutes les activités théâtrales préalables à réaliser en classe de FLE qui l'accompagnent, il convient de prendre en compte toutes ces caractéristiques qui définissent le théâtre de l'absurde francophone.

2.4.3. Les auteurs francophones les plus représentatifs

Comme nous l'avons déjà signalé, les auteurs considérés comme appartenant au "théâtre de l'absurde" ont voulu éviter de s'étiqueter dans un mouvement spécifique. Cependant, nous avons vu que leurs œuvres partagent des caractéristiques et nous avons voulu approfondir notre recherche sur trois des noms les plus représentatifs du mouvement pour, ensuite, expliquer pourquoi la pièce de notre choix, *Rhinocéros* de Ionesco, peut fonctionner en classe de FLE comme un outil pédagogique complet capable de couvrir diverses compétences linguistiques.

Pour comprendre la diversité des origines des principaux auteurs du théâtre de l'absurde, il faut ne pas oublier que les arts d'avant-garde de l'époque étaient centrés à Paris, considérée comme un bunker dans lequel on pouvait librement partager des idées et des projets face à l'attitude réactionnaire de la plupart des pays européens. Ainsi, de nombreux artistes se sont installés dans la capitale parisienne pour donner libre cours à leur créativité et trouver un public qui savait recevoir leurs œuvres avec plus d'intérêt que dans leurs pays d'origine. Ce fut le cas de trois des grands noms du théâtre de l'absurde : Samuel Beckett (1906-1989), irlandais ; Arthur Adamov (1908-1970), né dans l'Empire russe ; et Eugène Ionesco (1909-1994), d'origine roumaine.

À différence de Beckett et Ionesco, Adamov est passé pratiquement inaperçu dans la scène théâtrale en Espagne. Après avoir été interné au camp d'Argelès-sur-Mer pendant la Seconde Guerre mondiale en raison de ses propos anti-pétainistes, il est rentré à Paris. Ses premières pièces, très influencées par le surréalisme, déterminent son rattachement au courant du théâtre de l'absurde — *La Parodie* (1947), *L'Invasion* (1949), *Le Professeur Taranne* (1951), *Tous contre tous* (1952) —. Néanmoins, il va vite être influencé par le théâtre engagé du dramaturge allemand Bertolt Brecht et il écrira des œuvres ouvertement politisées à partir des années 1950 (*Le Ping-Pong*, 1955 ; *Paolo Paoli*, 1957), récusant cette avant-garde.

Samuel Beckett, tout comme Adamov, participe à la Résistance en France dans la Seconde Guerre mondiale, et fixe sa résidence à Paris. Il décide d'écrire en français à

partir de 1946, mais l'auteur trouve des difficultés pour se faire publier. Son succès arrive avec le théâtre : c'est *En attendant Godot*, parue en 1953, la pièce qui lui apporte de la reconnaissance et qui est la plus célébrée aujourd'hui. Ses pièces sont écrites parfois en français (*Fin de partie* 1957 ; *Comment c'est*, 1961), parfois en anglais (*All that fall*, 1957 ; *Happy days*, 1961) et, quoique de plus en plus espacées dans le temps, elles seront poussées jusqu'à la recherche extrême du néant du langage, et couronnées par un prix Nobel en 1969, qu'il ne refuse pas, mais qu'il ne va pas chercher lui-même.

De son côté, Eugène Ionesco, figure incontournable du théâtre du XX^e siècle, est né en 1909⁶ à Slatina (Roumanie) d'un père roumain et d'une mère française. Avec le dramaturge Samuel Beckett, il devient le père d'un nouveau genre, le « théâtre de l'absurde », qu'il préfère de qualifier « d'insolite ». Tout au long de sa vie, Ionesco écrit une trentaine de pièces de théâtre et sketches, mais aussi des nouvelles (comme *La photo du colonel*, 1962) et un roman (*Le solitaire*, 1973) qui ne seront que des ébauches. Il écrit aussi des essais, comme ses *Notes et contre-notes* (1962), ou *Antidotes* (1977), et des autobiographies comme *Journal en miettes* (1967).

Il vit toujours entre deux pays, entre deux langues et entre deux cultures, et passe son enfance à Paris. Puis, à l'âge de treize ans, il part en Roumanie. L'auteur, qui doit apprendre le roumain comme langue étrangère et qui va étudier français à la faculté de lettres de Bucarest, vivra en Roumanie jusqu'en 1938 et gagnera sa vie comme professeur de français. Ionesco, avec sa compagne, s'installe définitivement en France en 1940. Ses premières pièces, *La Cantatrice chauve* et *La leçon* (1950) sont un échec dû à l'incompréhension de la part du public, mais elles marquent pour toujours le théâtre contemporain. Quelques années plus tard, ces pièces commencent à être reconnues, mais la vraie consécration arrive en 1959 avec *Rhinocéros*, qui dénonce toutes formes de totalitarisme et oppression. Défenseur acharné de la culture comme le seul élément qui permet à l'homme de dépasser le monde quotidien et de trouver des terrains d'entente, le dramaturge et écrivain est décédé en 1994 à Paris.

Tous ces auteurs, auxquels s'ajoutent d'autres comme Jean Genet et Fernando Arrabal, transforment complètement la scène théâtrale de l'époque, ouvrant la voie à de nouvelles

⁶ Alain Satgé nous rappelle dans *Histoire de la littérature française* (2004, sous la direction de Daniel Couty) que l'auteur dispose de deux dates de naissance, car ses premières biographies indiquent qu'il était né en 1906.

voies créatives et à une analyse différente de la réalité. En libérant le théâtre de la prison dans laquelle il était enfermé depuis le XVIIIe siècle et en renouvelant complètement l'esthétique théâtrale, les auteurs de l'absurde nous rappellent que leurs œuvres, aussi invraisemblables et risibles qu'elles puissent paraître, ne sont pas si éloignées de notre réalité du XXI siècle.

TROISIÈME PARTIE. Étude d'une œuvre et applications pratiques du théâtre de l'absurde en classe de FLE

3.1. Introduction et justification

Choisir une pièce du répertoire d'Eugène Ionesco pour travailler notre proposition didactique n'a pas été une tâche simple. Alors que *La cantatrice chauve*, définie par l'auteur lui-même comme une « anti-pièce », cherche à déconcerter dès le titre de la pièce, qui n'a rien à voir avec son contenu, *La leçon* commence comme une satire délirante qui nous montre la violence qui se cache dans les rapports hiérarchiques qui existent dans le monde de l'éducation. Ces deux pièces, qui sont les premières écrites par Ionesco et appartiennent à sa première étape, dans laquelle il utilise la dérision grotesque et la farce pour parodier le comportement humain, diffèrent des œuvres de sa deuxième étape, comme *Rhinocéros*. Cependant, bien qu'elle possède également un caractère allégorique évident, elle fait partie de la deuxième démarche artistique de l'auteur, plus engagée et avec un niveau d'abstraction inférieur, dans laquelle il parle de l'aliénation et de la suppression de l'identité dans la société.

Nous avons considéré que, dans une société régie par les réseaux sociaux où le besoin d'acceptation devient presque un impératif pour la plupart des jeunes, ce travail pourrait donner lieu à la construction d'une pensée critique qui les amène à réfléchir. Est-ce que ce sont leurs décisions le fruit de leur propre réflexion et reflètent-elles leur identité en tant qu'individus, ou sont-ils en train de devenir des "rhinocéros" qui suivent les masses sans se demander pourquoi ?

3.2. Étude d'une œuvre : *Rhinocéros*, de Eugène Ionesco

Avant de créer une proposition didactique, il est nécessaire que les étudiants connaissent la pièce, approfondissent leur connaissance de ses personnages et découvrent quels sont les thèmes qu'elle aborde, ainsi que les interprétations possibles de celle-ci. Les activités qui seront réalisées en classe et que nous aborderons par la suite ne peuvent être menées à bien sans connaître correctement ces aspects, ce qui donnera un sens à ces tâches et facilitera la communication et le processus enseignement-apprentissage.

3.2.1. Résumé de la pièce

La pièce est divisée en trois actes et quatre tableaux.

Premier acte : Le décor nous situe un dimanche d'été au ciel bleu, aux environs de midi, dans la place d'une petite ville de province. On observe une épicerie, une petite rue, une terrasse de café et le clocher d'une église dans le lointain.

Deux personnages au caractère et à l'apparence très différents, Jean et Bérenger, vont entrer en scène en même temps et vont s'installer dans une des tables de la terrasse du café. Jean se montre dès le début agressif vers Bérenger et lui reproche d'être arrivé en retard, même si les deux personnages sont arrivés exactement au même moment.

Jean se situe toujours dans une position hiérarchique plus élevée que celle de Bérenger, et il lui parle d'un ton autoritaire. Il n'arrête pas un instant de critiquer l'attitude de Bérenger face à l'alcool, son aspect débraillé et son manque de volonté. Bérenger montre face à son ami un caractère mou, dépourvu d'énergie et sans tempérament.

Tout d'un coup, un rhinocéros traverse la rue. Plusieurs personnes l'ont vu passer, mais ils ne se montrent pas effrayés et donnent peu d'importance à l'événement. En même temps, Jean continue à se moquer de Bérenger et lui donne des leçons de morale. Le rhinocéros passe encore une fois au sens inverse préférant des barrissements. Pourtant le phénomène n'est pas perçu comme quelque chose d'inquiétant, et on voit comment les personnages se mettent tout simplement à parler plus haut à cause du bruit de la bête. La conversation porte sur une question complètement banale : le nombre de cornes qu'il avait et s'il s'agissait d'un rhinocéros africain ou asiatique. Jean et Bérenger discutent fortement sur cette question et finalement, Jean s'en va.

Deuxième acte : Cet acte est divisé en deux tableaux. Le premier se déroule dans le bureau de Bérenger. Là, on trouve Daisy, Botard, Dudard et M. Papillon. Botard, un

instituteur retraité, ne veut pas croire à ce dont les journaux parlent. Il dit qu'il ne s'agit que « des histoires » (Ionesco 2020, p. 93), et affirme qu'il ne croit qu'à ce qu'il voit, se vantant de son esprit scientifique. Bérenger rentre en retard et la discussion sur le nombre de cornes du rhinocéros recommence. Entre temps, Mme Bœuf, la femme de M. Bœuf, un fonctionnaire qui est absent, arrive au bureau et se rend compte que le rhinocéros qui vient de la poursuivre, c'est son mari. Une fois récupérée du choc, elle saute et part au dos de l'animal. Daisy téléphone aux pompiers parce que l'escalier s'est effondré à cause du rhinocéros et ils ne peuvent pas sortir du bureau. Bérenger, entre-temps, ne songe qu'à se réconcilier avec son ami Jean.

Dans le deuxième tableau, on est témoins de la transformation de Jean en rhinocéros. Tout d'abord, Bérenger entre dans la chambre de Jean, qui est couché dans son lit. Jean dit qu'il ne se sent pas bien, et Bérenger se rend compte du changement de la voix de son ami, comment sa peau se durcit et dévient verdâtre, et comment une corne commence à pousser sur son front. Sa façon de parler change aussi et devient de plus en plus incompréhensible. Vers la fin de la transformation, Bérenger se sent en danger et part. Quand il essaye d'alerter les voisins, il se rend compte que tous sont devenus des rhinocéros. La ville entière semble s'être transformée en rhinocéros.

Troisième acte : Il comprend quatre scènes dans un même décor. Dans cet acte, on voit Bérenger allongé sur son divan, la tête bandée. Il a peur « de devenir un autre » (Ionesco 2020, p. 174) et se touche la tête pour vérifier qu'il n'a pas de bosse. Dudard rentre pour lui rendre visite. Il minimise la question des rhinocéros et affirme qu'il commence à s'y habituer. Dudard informe son collègue que M. Papillon et le logicien sont eux aussi devenus rhinocéros. Quand Bérenger se scandalise, Dudard l'accuse d'être peu tolérant. Daisy entre en scène avec le déjeuner. Elle se montre calme face aux nouvelles des transformations en rhinocéros. Dudard ne veut plus rester chez Bérenger, trop fortement attiré par les rhinocéros qui marchent sur la rue, et il part pour toujours. Daisy et Bérenger restent tout seuls. Daisy se montre aussi attirée par les rhinocéros, qu'elle entend chanter. Irrémédiablement, Daisy part avec eux.

Finalement, c'est Bérenger le seul qui reste. Cette dernière scène est composée par un monologue de la part de Bérenger, qui commence à ne plus savoir si c'est lui ou ce sont eux qui ont raison. Il souhaite même devenir rhinocéros... mais finalement il arrive à une conclusion définitive : il va se défendre et il ne va pas capituler.

3.2.2. Les personnages

La pièce comprend 17 personnages, un chat et des rhinocéros. On peut faire une distinction entre eux déjà à partir de la façon dont ils nous sont présentés : les trois désignés par leur prénom —Bérenger, Jean et Daisy— sont les plus importants. Les personnages de Botard et Dudard, qui terminent par un suffixe qu'on pourrait considérer comme péjoratif, sont aussi intéressants, comme on verra dans leurs respectives analyses plus loin. Les différents personnages secondaires sans nom (la Serveuse, le Logicien, L'Épicier, etc.) représentent le peuple. Le nom d'autres personnages, comme Monsieur Papillon ou Madame Bœuf, évoquent des animaux. Ils sont des rhinocéros dans leur esprit, et ils vont subir une transformation physique pour compléter leur transition. Finalement, on pourrait voir dans les chats écrasés une référence aux minorités, qui sont toujours les premières victimes des totalitarismes.

Bérenger

Bérenger est le personnage principal de l'œuvre, l'antihéros. Au niveau physique, il a une allure négligée : il apparaît dans une tenue chiffonnée, sans se raser, sans chapeau et les cheveux en bataille. En plus, il semble fatigué, apathique, somnolent, et boit de l'alcool dès le matin.

Il est présenté comme un homme plutôt simple, indécis, un héros malgré lui. Il adopte dès le début une position d'apathie existentielle, et il manque de volonté : « je suis fatigué, depuis des années fatigué. J'ai du mal à porter le poids de mon propre corps... » (Ionesco, 2020, p. 43). Il est amoureux de Daisy, mais il est trop lâche pour se déclarer. Il ne parle pas, comme le reste des personnages le font, d'une façon définitive ; au contraire, Bérenger doute et a du mal à finir ses phrases. Il se laisse aller et s'interroge sur le sens de la vie, en arrivant même à dire : « je ne m'y fais pas, à la vie » (Ionesco, 2020, p. 20). Bérenger est un homme habité par des contradictions et multiplicités. Il dit : « Je ne me suis pas habitué à moi-même. Je ne sais pas si je suis moi » (Ionesco, 2020, p. 43). Il n'est pas à l'aise dans sa peau, mais on verra comment, malgré tout, il a peur de devenir un autre.

Bérenger, même s'il n'a pas une intelligence très profonde, est un homme bon en essence et un bon ami. On voit comment il veut se réconcilier avec Jean après leur discussion, et comment il s'inquiète de l'état de son ami et veut appeler le médecin.

Le personnage expérimente un grand changement quand Jean se transforme en rhinocéros. À partir du troisième acte, il se montre plus clair dans ses propos. Profondément bouleversé par la transformation de son ami, il parle avec Dudard, qui dit que les rhinocéros « ne sont pas méchants », en affirmant : « je me sens solidaire de tout ce qui arrive. Je prends part, je ne peux pas rester indifférent » (Ionesco, 2020, p. 184). On observe comment Bérenger se révolte et sa conduite, jusqu'à là dépourvue d'énergie, change radicalement. À la fin de la pièce, il est le « dernier homme ». Même seul, il affirme avec toutes ses forces qu'il ne capitule pas.

Jean

On voit dès le début que Jean symbolise avec son agressivité et sa force des valeurs plus proches de l'animal que de l'homme. Il est décrit comme un homme rougeaud soigneusement vêtu avec un costume marron, une cravate rouge, un faux col et un chapeau marron. Il parle d'un langage autoritaire, profite de n'importe quelle occasion pour donner des leçons de morale et parle à Bérenger avec dureté et même mauvaise fois. Son caractère le prédispose à se transformer en rhinocéros. Bérenger en sera témoin : Jean perd petit à petit tous ses traits humains jusqu'à devenir un animal —entre autres, il perd ses facultés à communiquer. Il est l'incarnation du conformisme. Si l'on pense au jeu de mots de son nom « Jean » (« gens »), il pourrait représenter le peuple, la masse.

Daisy

Daisy demeure un personnage réaliste et gentil, toujours prêt à aider ses camarades. Elle ne semble pas être effrayée par les rhinocéros, et quand elle rend visite à Bérenger, qui n'arrive pas à s'y habituer, elle préfère de se soucier de manger : « Dépêchons-nous de manger. Ne pensons plus à tout cela » (Ionesco, 2020, p. 213). Elle prend les choses comme elles viennent, et ne pense pas plus loin. Peu à peu, elle se sent de plus en plus attirée par les bêtes : « ce sont des dieux » (Ionesco, 2020, p. 242). N'ayant pas un caractère affirmé, elle se transforme en rhinocéros par peur de se retrouver seule.

Botard

Botard incarne le scepticisme. Il se montre d'abord négationniste à propos des rhinocéros, il mélange des idées et nous parle sur son antiracisme et sur le rejet qu'il éprouve face aux patrons, aux religions et à l'église. Il se contredit constamment : « ce n'est parce que je méprise les religions qu'on peut dire que je ne les estime pas » (Ionesco, 2020, p. 98).

Toujours fâché et méfiant, il est une satire du communiste français. Il parle avec des slogans au lieu d'avoir une pensée critique. Il termine par se transformer en rhinocéros pour « suivre son temps » (Ionesco, 2020, p. 206).

Dudard

Dudard est un intellectuel qui veut toujours « comprendre ». C'est un personnage assez complet qui semble bien s'entendre avec Bérenger, même si on verra dans l'Acte III qu'ils sont très différents. Il essaye de tout expliquer, mais, ce faisant, il ne questionne pas en profondeur la réalité, et il la minimise. Ionesco critique ainsi les intellectuelles, qui manquent de passion et veulent tout analyser avec froideur et depuis une position confortable de neutralité. Il finit par rejoindre le troupeau de rhinocéros malgré sa culture et son intelligence. Il affirme : « s'il y a à critiquer, il vaut mieux critiquer du dedans que du dehors » (Ionesco, 2020, p. 217).

Le chœur

Il est composé par plusieurs personnages manquant de profondeur : la serveuse, le patron, l'épicier et l'épicière, le vieux Monsieur, etc. Ils servent à représenter la foule. Tous se montreront peu impressionnés par l'événement des rhinocéros. Ils ne cherchent pas la vérité ni essaient de comprendre la réalité. À différence de Bérenger, qui utilise un langage hésitant et simple et qui sera pourtant celui qui démontrera des valeurs morales fortes, les personnages qui composent le chœur ne s'intéressent qu'à eux-mêmes. Le destin du monde et des hommes ne semble guère les intéresser.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'une des principales caractéristiques communes aux personnages du théâtre de l'absurde est la perte d'humanité, liée au contexte dans lequel le mouvement émerge. Dans l'œuvre qui nous concerne, seuls trois personnages sont désignés par un prénom : Bérenger, Jean et Daisy. Les autres sont définis par leur profession ou par l'ajout d'un suffixe péjoratif à leur nom. Ionesco profite des prénoms des personnages pour insister une fois de plus sur l'aliénation et la perte d'identité auxquelles ils sont soumis, sur un destin auquel ils semblent incapables d'échapper et auquel ils finissent par se soumettre facilement, à l'exception de Bérenger.

De même, indépendamment du moment historique dans lequel elle est jouée, le spectateur de la pièce reconnaîtra dans chacun des personnages un type d'attitude sociale de soumission et d'aliénation au pouvoir aux motivations diverses, causées par différents

aspects socioculturels et historiques. Le personnage de Jean, par exemple, est présenté comme une personnification de la loi du plus fort, et cherche à imposer sa volonté par la force, en la faisant toujours passer avant les valeurs éthiques et morales. Les personnages secondaires servent également cet objectif. Le Logicien, par exemple, représente ces rationalistes pour qui la logique explique tout. Ionesco se moque ouvertement de ce personnage, qui ne cesse de faire des syllogismes qui ne mènent nulle part. D'autre part, les rhinocéros, au centre de la pièce, sont après tout un symbole de la violence latente de l'être humain, qui se laisse mener par le collectif, représenté par le troupeau de rhinocéros. Cependant, Ionesco fait comprendre à son public que derrière ces rhinocéros — pensant, comme il le dit lui-même dans ses *Notes et contrenotes*, aux nazis et, plus généralement, à toute forme d'idéologie totalitaire — se cachent des personnes capables de détruire, mais aussi d'attirer et de séduire. Pensons dans ce sens à l'Acte III, lorsque Daisy affirme que les rhinocéros chantent :

DAISY

Ils chantent, tu entends ?

BERENGER

Ils ne chantent pas, ils barrissent.

[...]

DAISY

Tu es fou, ils chantent.

(Ionesco, 2020, p. 241)

C'est cette séduction qui conduit chacun des personnages de la pièce, à l'exception de Bérenger, à vouloir devenir l'un d'entre eux, à se laisser porter par le chant des sirènes et à oublier qui il sont vraiment.

3.2.3. Le sens de la pièce

Comme nous l'avons vu, l'œuvre peut recevoir de multiples significations et interprétations. Le traumatisme de la Seconde Guerre Mondiale provoque de nombreuses interrogations chez les écrivains : doivent les auteurs s'impliquer, soit politiquement ou idéologiquement, et écrire des œuvres engagées pour éviter une nouvelle horreur comme celle vécue pendant la première moitié du XX siècle ?

Dans l'œuvre de Ionesco, on peut distinguer deux étapes : d'un côté « l'anti-théâtre » des années 1950 (avec des pièces comme *La cantatrice chauve*), des farces tragiques et

dramas comiques ; de l'autre le « cycle Bérenger » (avec les pièces *Tueur sans gages*, 1959, *Rhinocéros*, 1962, *Le roi se meurt*, 1962 et *Le piéton de l'air*, 1963), des pièces plus longues et sérieuses, avec une signification plus profonde.

Pourtant, le dramaturge a été à son époque qualifié de « réactionnaire » pour ne pas avoir voulu faire un théâtre engagé et militant à la façon de Sartre ou Brecht. Néanmoins, son théâtre est aussi un théâtre engagé : il s'agit d'un engagement conçu comme une critique de l'engagement aveugle et manquant d'esprit critique, contre le militantisme qui ne se pose pas de questions sur les actions qu'il entraîne. Dans *Rhinocéros*, ce que propose Ionesco, c'est une vision de l'être humain dans laquelle il peut, par sa réflexion et ses choix, être libre et ne pas tomber dans les filets d'un système imposé de l'extérieur.

L'une des propositions fondamentales chez Ionesco, c'est le rejet de toute idéologie ; toujours entre la France et la Roumanie, il voit comment ce dernier pays passe d'une démocratie parlementaire au fascisme, puis au régime communiste. Il sera témoin aussi des multiples crimes perpétrés au nom des différentes idéologies, et va sentir un énorme rejet pour ces « systèmes automatiques de pensées » (Ionesco, 1962, p. 283) qui ont un seul but : l'accès au pouvoir. Dans un entretien dans *L'Express* en 1970, Ionesco dit que « le rhinocéros, c'est l'homme des idées reçues [...] j'ai voulu faire tout simplement le récit d'une contagion idéologique » (Vilvandre de Sousa, 2006, p. 295).

Ionesco nous présente ainsi une fable, un univers où les rhinocéros s'emparent du pouvoir, une pièce riche de significations et à plusieurs interprétations qui continue à susciter notre intérêt malgré le fait que plus de soixante ans se soient écoulés depuis sa publication. Aujourd'hui, les totalitarismes auxquels nous sommes confrontés en Occident sont beaucoup plus subtils qu'auparavant : sous le joug du néolibéralisme et du capitalisme sauvage, nous devons nous demander si nos comportements et nos décisions sont vraiment les nôtres, fondés sur nos valeurs individuelles et à la fois sur la recherche du bien-être collectif, ou s'ils sont le résultat de l'inertie et du désir de se sentir membre d'un collectif. C'est là que se produit la "contagion idéologique" dont parlait Ionesco, dans laquelle le manque d'idéologie devient une nouvelle et dangereuse idéologie qui laisse de côté l'esprit critique.

Plus spécifiquement, dans *Rhinocéros* Ionesco fait une critique contre le nazisme. Il admet dans ses *Notes et contre-notes* que :

« [...] le propos de la pièce a bien été de décrire le processus de la nazification d'un pays ainsi que le désarroi de celui qui, naturellement allergique à la contagion, assiste à la métamorphose mentale de sa collectivité » (Ionesco, 1962, p. 282)

Au début de l'Occupation allemande de 1940 à 1944, les gens n'avaient pas encore compris qu'est-ce qu'être collabo voulait dire et se montraient contents et étonnés de ne pas être tués par les soldats allemands.⁷ On pourrait relier ce sentiment aux mots de Dudard dans l'Acte III : « Ils ne vous attaquent pas. Si on les laisse tranquilles ils vous ignorent. Dans le fonds, ils ne sont pas méchants » (Ionesco, 2020, p. 183). Dudard commence même à s'habituer à leur présence, de la même façon que les Français se sont habitués à l'Occupation.

On pourrait alors interpréter que *Rhinocéros* est une pièce antinazie, et Bérenger un résistant qui ne sait pas d'où vient sa réticence à devenir un rhinocéros et se nie à succomber à l'hystérie collective dans laquelle tous les autres personnages tombent en utilisant différents arguments pour valider leur position. Avant qu'il ne puisse trouver les mots justes pour défendre sa vision, avant que le langage ne puisse lutter contre la rhinocérisme, tout son être se rebelle de manière authentique et véridique, à la manière de tous ceux qui ont lutté contre le nazisme à l'époque.

Pourtant, limiter cette pièce à l'interprétation exprimée ci-dessus ne serait pas complètement correct. Car dans *Rhinocéros*, Ionesco dénonce non pas seulement le nazisme, mais tous les régimes totalitaires (la « rhinocérisme » en sert de métaphore) et la passivité dont la plupart des gens font preuve face à la domination.

Ionesco se méfie des intellectuels, car il considère que les totalitarismes, qu'ils soient de droite ou de gauche, sont toujours des inventions des intellectuels et des idéologues. Pour lui, combattre une idéologie avec une autre idéologie n'a aucun sens. Dans ses *Notes et contre-notes*, il parle des idéologies comme des maladies, des « rhinocérismes » propagées par des intellectuels.

Des personnages comme Botard, Dudard ou Jean ne font pas en fait que répéter des slogans venant d'une idéologie de droite (Jean) ou de gauche (Botard). Dudard se montre comme un universitaire qui se questionne la réalité, mais pour lui « comprendre, c'est

⁷ Geiger explique dans *L'image de la France dans l'Allemagne nazie, 1933-1945*, que « la première [période de l'occupation], ne durant que six semaines, fut euphorique, sous le signe de l'armistice et de la sympathie dont jouissait le soldat allemand auprès du peuple français, une euphorie allant jusqu'à produire des 'fraternisations qui allèrent au-delà de la limite du raisonnable [...] ».

justifier » (Ionesco, 2020, p. 194), et c'est dans cette idée de tout justifier qu'il finit aussi par adhérer à la masse.

On pourrait aussi interpréter cette œuvre comme une critique du conformisme. L'homme semble être voué à adhérer à la majorité, symbolisée ici par un troupeau de rhinocéros qui n'arrête pas de s'agrandir. Tous les personnages, sauf Bérenger, finissent par adhérer à la masse. Botard dit qu'il faut « suivre son temps ». Suivre alors les slogans, les modes, être anonyme, renoncer à la pensée. Dans la pièce, les hommes perdent leur humanité, renonçant avec naturalité et même gaieté à tout ce qui les rend humains : la pensée, le langage. Il est plus simple de ne pas remettre en question la réalité, même si bouleversante, et de suivre le reste aux yeux fermés.

Comme nous l'avons vu, la signification de l'œuvre et ses interprétations possibles sont multiples, mais toutes sont liées à l'idée de l'idéologie en tant qu'ensemble d'idées qui, lorsqu'elles quittent les mains de l'individu —face à sa passivité et à son conformisme— pour se retrouver dans celles du collectif, peuvent donner lieu à des épisodes terribles, comme le nazisme en Europe.

Nous allons maintenant analyser les principaux thèmes que Ionesco présente dans cette pièce et pourquoi ils sont importants pour la compréhension de celle-ci.

3.2.4. Les thèmes

Ionesco soulève deux thèmes principaux dans *Rhinocéros* : d'une part, la crise du langage ; d'autre part, la question de la volonté et de la responsabilité, personnifiée dans le personnage de Bérenger.

Dans un monde déshumanisé et divisé après la Seconde Guerre Mondiale, le langage n'a plus de sens, au moins pas comme auparavant. Les différentes idéologies, avec leur langage stéréotypé —leurs slogans politiques, leurs formules publicitaires, leurs refrains et leurs clichés— automatisent le langage, qui perd toute sa signification.

Il existe dans *Rhinocéros* une satire évidente du langage stéréotypé. Les personnages se perdent en discussions inutiles constamment, sans arriver à bien communiquer entre eux. Cette impossibilité de communication à travers le langage, une faculté proprement humaine, est symptomatique d'une époque où le monde moderne, avec ses divergences idéologiques, son progrès technique et son économie instable se montre menaçant et

fragile. L'insoutenable absurde des guerres fait grandir l'idée d'une existence dénouée de sens.

C'est précisément pour dénoncer cette absurdité qu'on voit dans *Rhinocéros* des personnages qui s'expriment par des clichés ou qui ne sont pas capables de tenir une conversation logique. Un exemple, c'est Botard, qui à force de tout vouloir remettre en question, il est absurdement inconsistant dans ses idées. On voit cela clairement dans l'Acte II, tableau I, quand il parle de son « esprit méthodique » (Ionesco, 2020, p. 94), ou quand il mélange la question de la race ou la couleur du chat écrasé avec le racisme. « Est-ce d'un chat, ou est-ce d'une chatte qu'il s'agit ? Et de quelle couleur ? De quelle race ? Je ne suis pas raciste, je suis même antiraciste » (Ionesco, 2020, p. 95).

Le langage de Dudard, le personnage le moins pantin et peut-être le plus complexe de la pièce, évolue tout au long de l'œuvre. Il se montre au début compréhensif, il veut comprendre la réalité et il est tolérant. Il a le langage d'un intellectuel qui examine son monde avec des yeux neutres. Pourtant il se montre trop compréhensif avec la « montée au pouvoir » des rhinocéros et finira par adhérer aux troupeaux en s'excusant avec des phrases vides comme « j'écoute mon devoir » (Ionesco, 2020, p. 217).

D'autre part, la question de la volonté et de la responsabilité se reflète à la perfection dans la transformation morale — et non physique, comme c'est le cas pour le reste des personnages — de la figure de Bérenger. Au début, c'est un homme apathique, un rêveur, un homme qui ne se fait pas à la vie et qui affirme même de ne pas avoir de volonté : « [...] de la volonté, tout le monde n'a pas la vôtre » (Ionesco, 2020, p. 20). Il considère que sa vie n'a pas de sens, et il sent le poids de l'existence sur son dos. Pourtant, il va devenir le seul personnage avec un sens de la responsabilité, de l'amour et, surtout, de la solidarité inconditionnelle pour l'humanité : « je crois à la solidarité internationale... » (Ionesco, 2020, p. 187).

Même s'il manque de volonté, même s'il se retrouve profondément seul, il ressent ce sentiment de fraternité universelle qui l'emmène à dire qu'il ne capitulera pas. Sa résistance est naturelle, ancrée à son âme, et donc profonde et authentique.

Comme nous l'avons vu, la richesse de *Rhinocéros* et ses multiples interprétations offrent un cadre intéressant pour le développement de différentes tâches et projets pédagogiques qui valorisent l'importance de l'esprit critique et de la réflexion, et qui nous permettent de

travailler de manière créative et imaginative sur ces aspects liés aux contenus du curriculum, sans perdre de vue l'apprentissage du FLE et l'acquisition des compétences linguistique, communicative et culturelle.

Ensuite, nous présentons notre proposition didactique, un projet multidisciplinaire et interdisciplinaire qui mobiliserait différents départements et qui viserait à promouvoir l'apprentissage intégral des étudiants.

3.3. Le projet didactique

Notre projet didactique sera contextualisé dans un centre éducatif public espagnol en considérant la Loi Organique d'Education 2/2006, du 3 mai, pour l'amélioration éducative (LOMCE). Par rapport aux documents officiels qui nous proportionnent les critères et les standards d'apprentissage évaluables, ainsi que les objectifs, on prendra en compte la loi éducative et le décret royal en vigueur, c'est-à-dire, l'ORDRE EDU/363/2015, du 4 mai, par lequel le curriculum est établi et régule l'implantation, évaluation et développement du Bachillerato dans la Communauté de Castille et Léon, et le Real Decreto 1105/2014, du 26 décembre, par lequel est établi le curriculum essentiel d'Education Secondaire Obligatoire et de Bachillerato.

Le niveau éducatif auquel on adresse ce projet didactique, qui serait présenté au Conseil de l'école pour qu'il soit intégré dans la programmation, correspond à une classe de 1^o de Bachillerato d'un centre éducatif public situé dans un quartier de classe moyenne. Nous avons voulu inscrire le projet didactique dans un contexte hypothétique mais réaliste qui reflète la situation actuelle de l'enseignement du français comme langue étrangère. À cette fin, nous avons décidé que le groupe soit composé de 8 élèves de la modalité de Arts qui ont choisi le Français comme Deuxième Langue Etrangère, c'est pourquoi ils ont deux heures hebdomadaires de cette matière. Ces élèves ont aussi choisi Littérature Universelle comme matière spécifique, où ils étudient, entre autres, le théâtre de l'absurde d'Eugène Ionesco, qui fait partie des contenus curriculaires de cette matière, de sorte qu'ils connaissent bien le contexte dans lequel se situe la pièce et ses caractéristiques.

Ces 8 élèves participent à l'atelier de théâtre en français organisé et dirigé par l'enseignante de Français, qui a lieu deux fois par semaine en dehors des heures de cours par séances d'environ 3 heures. Dans l'atelier de théâtre, les élèves répètent les différentes scènes et établissent à l'aide de l'enseignante tous les éléments de la pièce utiles pour sa

représentation ultérieure. Nous avons voulu refléter dans notre proposition didactique les activités qui seront réalisées non pas pendant l'atelier, mais pendant les cours de français, et qui seront liées à des éléments du curriculum, mais en même temps encadrées pour l'accomplissement de certains objectifs spécifiques liés à l'œuvre de *Rhinocéros* et à sa représentation. L'objectif est que ce qui a été fait en cours se reflète sur la scène, afin que le fruit du travail des élèves puisse être apprécié par les autres et, surtout, par eux-mêmes. Nous pensons que, de cette manière, la motivation, l'implication et l'engagement des élèves augmenteront, puisque tout ce qui est fait en cours se traduira par la réalisation d'une série de tâches finales, telles que celles expliquées ci-dessous, qui serviront à leur tour à atteindre un produit final, qui est la représentation de la pièce et la campagne d'obtention d'un public (des affiches, une bande annonce, etc.) qui l'entoure.

Certaines des tâches finales que les élèves devront atteindre à travers la réalisation de différentes séquences d'activités sont, par exemple, la création d'une affiche pour annoncer le lieu, la date et l'heure de la représentation de la pièce, la création d'une bande-annonce qui sera ensuite postée sur les réseaux sociaux de l'école ou la participation à la radio scolaire pour faire une critique de *Rhinocéros* et inviter tous les auditeurs (élèves, enseignants et parents et tuteurs légaux) à assister à la représentation. Les tâches seront réalisées de manière multidisciplinaire et interdisciplinaire, travaillant les synergies transversales, puisqu'elles bénéficieront de l'aide d'autres départements, tels que celui des Arts Plastiques, de Technologie ou de Langue et Littérature, qui assure la matière de Littérature universelle. Nous voulons que tout soit fait en cours pour améliorer la qualité des répétitions de l'atelier de théâtre (amélioration de l'expression orale et des compétences, amélioration de la compréhension écrite avec les didascalies, amélioration de l'expression corporelle, ainsi que de la coopération et du travail en équipe), tout cela en profitant du contenu ludique de la pièce, mais en respectant toujours les contenus du programme scolaire imposé par la loi éducative.

Comme nous l'avons déjà dit dans ce travail, nous considérons que le théâtre est un outil et une ressource qui rend possible et favorise un apprentissage intégral de la part des élèves et qui favorise aussi le développement de toutes les intelligences multiples dont le psychologue Howard Gardner parle dans sa théorie de 1983, comme l'intelligence linguistique-verbale, l'intelligence visuelle-spatiale, l'intelligence corporelle-kinesthésique, l'intelligence intrapersonnelle ou interpersonnelle. Nous profitons de l'occasion pour rappeler qu'en 2005, Gardner a indiqué la possibilité d'une nouvelle

intelligence sur laquelle, étant donné le caractère de l'œuvre de Ionesco, nous travaillerions en grande partie : l'intelligence existentielle ou spirituelle, c'est-à-dire, la capacité de comprendre la réalité et de se poser des questions sur sa propre existence. La compréhension du sens de la pièce, l'extrapolation de la thématique des totalitarismes et de l'aliénation à l'époque actuelle et, surtout, le développement de la capacité critique, s'insèrent dans le développement de ce type d'intelligence multiple qui, ajoutée aux huit autres qui seront développées d'une manière ou d'une autre, participera à l'éducation intégrale des élèves. En bref, en valorisant et en améliorant les intelligences multiples, les élèves amélioreront leur estime de soi, leur autonomie et leur motivation, ce qui facilitera l'acquisition de la langue étrangère par des moyens naturels.

En ce qui concerne leur niveau de français, les étudiants ont un niveau B1 selon les critères du CECR (2001), sauf pour trois d'entre eux qui ont un niveau B2 délivré par l'EOI. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons décidé de travailler dans un contexte de groupe hypothétique, ces niveaux ne sont donc qu'une hypothèse de travail qui peut être adaptée à la situation réelle de la classe, où les niveaux ne sont généralement pas homogènes.

Au niveau de l'évaluation, elle sera à la fois sommative et formative. L'enseignante communiquera au début de chaque séquence didactique aux élèves ce que l'on attend d'eux, comment ils vont y parvenir et quel est le but des tâches qu'ils vont accomplir.

Pendant l'élaboration des tâches, l'enseignante recueillera des informations auprès des élèves. Elle identifiera s'ils ont besoin d'un renforcement ou d'un soutien, ou si, au contraire, ils progressent dans leur apprentissage et conservent une bonne attitude. Cela se fera par le biais de différentes actions, telles que l'observation, le journal de travail ou même des questions directes, et des conclusions seront tirées en fonction des critères d'évaluation.

À la fin du travail, le résultat final sera évalué sur la base de critères déterminés par l'enseignante mais partagés dès le départ avec les élèves. Il y aura du feedback et le dialogue sera encouragé tout au long de la séquence.

Dans la tâche finale (création d'une bande-annonce), il y aura également une évaluation entre paires et une auto-évaluation à l'aide de rubriques créées ad-hoc à partir de celles

disponibles dans [Edrubrics](#) (s.d) et [Cedec](#) (2021), afin de rendre les élèves conscients de leur propre apprentissage.

3.3.1. Séquence d'activités I

<p>Séquence d'activités I : À la découverte des personnages</p>
<p>Niveau : Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : B1</p> <p>Année Scolaire : 1ère de Bachillerato</p>
<p>Gestion de la classe : En binômes ou en groupes de quatre</p>
<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actes de parole : donner son avis, faire des hypothèses, exprimer des sentiments, persuader et convaincre, exprimer des souhaits • Lexique : les couleurs, les vêtements, la description physique et psychologique • Grammaire : l'indicatif présent, l'interrogation, la négation, les adjectifs (genre et nombre), la comparaison (plus/moins... que)
<p>Objectifs des activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant(e) est capable de parler sans peur en public devant ses pairs et de se sentir confiant(e) et à l'aise • L'étudiant(e) est capable de comprendre le lexique relié à l'apparence physique et aux traits de personnalité • L'étudiant(e) est capable de créer un texte nouveau à partir d'un texte donné en utilisant des mots donnés

Critères d'évaluation :

Les étudiants devront être capables de :

- participer de manière active à un débat, mobiliser et activer les connaissances préalables
- donner leurs avis à partir d'un ressource audiovisuel en utilisant des expressions pour exprimer une opinion et des verbes d'appréciation
- comprendre des consignes à l'oral et à l'écrit
- réécrire un texte de façon créative avec le lexique étudié en cours

Explication de la séquence didactique :

- **Type :** activité d'écriture créative et de théâtre corporel
- **Techniques didactiques :** avant la scène mimée et la tâche d'écriture (réécriture d'une didascalie), les élèves devront formuler des hypothèses et activer leur lexique et ils devront coopérer entre eux et prendre des décisions avec le lexique étudié
- **Objectifs pédagogiques et personnels :** travailler le vocabulaire sur la description physique et psychologique, développer l'imaginaire, favoriser la créativité, améliorer la communication non-verbale, perdre la peur à participer en classe
- **Durée :** 120 minutes
- **Matériel :** le programme Wordle pour la création de nuages de mots, le projecteur, une [vidéo](#) sur Youtube, des cartes à découper, le tableau pour le jeu du pendu (voir [Annexes I, II, III et IV](#))

Pré-activité

Durée : 15 minutes

Démarche :

- L'enseignante projette le début (de 00:00 à 03:30) d'une représentation de la pièce *Rhinocéros* (voir [Annexe I](#)) et demande aux élèves de remarquer l'apparence physique de Bérenger et de Jean.

- Ensuite, la vidéo est à nouveau montrée et, cette fois, on leur demande de noter les éventuels traits de personnalité.
- Les élèves prennent des notes dans leurs cahiers. Comme ils ont déjà étudié le profil des deux personnages, ils devront émettre des hypothèses sur les traits de personnalité possibles en se basant sur ce dont ils se souviennent de la pièce ou, si nécessaire, formuler des hypothèses sur les traits de personnalité possibles en se basant sur leur apparence et leur attitude.
- Ensuite, ils les diront à haute voix et l'enseignante les notera et les montrera en temps réel sur l'écran numérique avec le programme Wordle.

Activité 1. Qui est-ce ? (voir [Annexe II](#))

Durée : 20 minutes

Démarche :

- Toutes les cartes avec des dessins de traits de personnalité ou de caractéristiques physiques seront distribuées sur une table, et sur une autre table la définition correspondant à chaque illustration. Les élèves s'approcheront de chaque tableau par deux pour faire correspondre l'illustration à sa définition.
- Lorsque chaque illustration est accompagnée de sa définition, tous les élèves vérifieront qu'elle est correcte et, si elle ne l'est pas, ils discuteront des raisons pour lesquelles ils pensent qu'elle n'est pas correcte.
- L'enseignant rassemblera et mélangera ensuite toutes les images, en mettant les définitions de côté.
- Les élèves s'assièront par groupes de quatre et devront piocher dans un sac une carte d'identité avec le nom d'un personnage et quatre des cartes avec des traits de personnalité ou des caractéristiques physiques, qui correspondront à l'un de ces personnages.
- Si ce qu'ils obtiennent ne correspond pas à la description de leur personnage, ils devront négocier avec l'autre groupe pour obtenir le trait dont ils ont besoin.
- Pour ce faire, ils devront se présenter devant la classe par deux et jouer le trait de personnalité ou la caractéristique physique qui ne correspond pas à leur personnage afin d'en obtenir un autre.

- Ils ne pourront pas parler, seulement mimer, et ils auront un temps maximum d'une minute (un élève de chaque groupe, tiré au sort au début du jeu, sera chargé de chronométrer le jeu).
- Les élèves devront essayer de trouver de quel mot il s'agit, et celui qui a besoin de ce trait pour façonner la personnalité de son personnage pourra l'emporter avec lui lorsqu'il le découvrira et recevra la lettre portant ce mot. Si personne ne trouve le mot en question, ils peuvent jouer au jeu du pendu jusqu'à ce que le mot soit trouvé.
- L'enseignant ajoutera des mots à Wordle de manière à alimenter le référentiel en temps réel avec tous les traits de personnalité et physiques mentionnés par les élèves.
- Enfin, chaque groupe aura rassemblé les mots dont il a besoin pour décrire son personnage.

Activité 2. À la découverte des personnages (voir [Annexe III](#))

Durée : 15 minutes

Démarche :

- Pour vérifier que les mots correspondent à la description de Jean ou de Bérenger, les élèves (travaillant toujours en binôme) recevront la didascalie (voir [Annexe III](#)) au début de l'Acte Premier (Ionesco, 2020 : 14).
- Les élèves seront ensuite invités à souligner tous les mots utilisés pour décrire les personnages et à les classer dans les colonnes de la deuxième tâche.
- Pour travailler davantage sur le vocabulaire, ils devront le classer en groupes de mots.

Activité 3. On mime

Durée : 20 minutes

Démarche :

- Divisés en deux groupes de quatre, les élèves interpréteront les personnages avec du mime devant la classe.

- Chaque groupe sera chargé de l'un d'entre eux. Un membre du groupe sortira avec la didascalie en main et devra mimer le personnage qui lui a été attribué au fur et à mesure qu'il avance dans la didascalie. Les membres du groupe décideront qui sera leur représentant pour le mime.
- Ensuite, un autre membre du groupe sortira à nouveau avec la didascalie, mais cette fois-ci, ils devront jouer le contraire de ce qu'ils ont lu. En d'autres termes, si la didascalie dit que Bérenger n'est pas rasé, ils devront faire comprendre par leurs gestes qu'il se rase.

Activité 4. Écriture créative (voir [Annexe IV](#))

Durée : 40 minutes

Démarche :

- L'enseignant préparera plusieurs sacs contenant des mots que les élèves, en binômes, devront piocher (une carte par boîte et par binôme, sauf pour la carte de couleur, dont ils prendront deux). Il y aura des sacs avec :
 - Des couleurs
 - Des vêtements/objets
 - Des adverbes
 - Des adjectifs
 - Des verbes
- En binôme, ils devront réécrire la didascalie en y intégrant les éléments qu'ils ont reçus là où ils le jugent opportun. Ils peuvent en introduire de nouveaux (5 mots supplémentaires au maximum) pour compléter leur description. Pour ce faire, ils peuvent utiliser les mots collectés dans le Wordle au début du cours, où ils ont rassemblé tout ce qui a été dit lors du brainstorming sur les personnages.
- Les binômes vont sortir et lire leur didascalie.
- Les autres élèves devront prendre des notes sur ce que disent leurs camarades et, par tirage au sort, dessiner le personnage avec ses nouveaux attributs.

- Ensuite, le dessin sera mis en correspondance avec leur didascalie pour vérifier si les éléments sont corrects.

3.3.2. Séquence d'activités II

Séquence d'activités II : Création d'une bande-annonce
<p>Niveau :</p> <p>Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : B1</p> <p>Année Scolaire :</p> <p>1ère de Bachillerato</p>
<p>Gestion de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travail en groupes de quatre ou en binômes selon l'activité • Les élèves auront l'option de travailler en dehors de la classe pour l'enregistrement de la vidéo • En cercle pour le feedback final
<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actes de parole : donner son avis, exprimer ses goûts, convaincre, débattre • Lexique : les dates, les heures, les émotions, les sentiments, • Grammaire : futur simple et futur proche, verbes aimer, la négation, verbes d'appréciation (aimer, détester, adorer, ne pas supporter, etc.), adjectifs qualificatifs (ennuyant, intéressant, etc.)

Objectifs des activités :

- L'étudiant(e) est capable de déduire des émotions et de les communiquer avec une relative aisance
- L'étudiant(e) est capable de travailler en groupe de manière autonome, responsable et efficace
- L'étudiant(e) est capable de comprendre et de respecter les opinions et les besoins des autres
- L'étudiant(e) est capable d'exprimer son opinion sur des questions telles que la diversité ou le racisme
- L'étudiant(e) est capable d'utiliser son corps et ses gestes pour exprimer des émotions et représenter des situations non familières
- L'étudiant(e) sera capable de participer à un débat et de donner son avis

Explication de la séquence didactique et de la tâche finale :

Les élèves vont travailler en groupes de quatre sur des différents aspects dont ils et elles auront besoin pour créer la bande-annonce de la pièce *Rhinocéros* qu'eux-mêmes vont représenter au début du 3er trimestre. Les bandes-annonces seront postées sur les réseaux sociaux du lycée (Facebook et Instagram), et aussi sur son site web. Les élèves devront liker la meilleure vidéo et écrire des commentaires sur les réseaux sociaux, donc il y aura une co-évaluation entre paires.

Les élèves recevront une fiche explicative avec les contraintes et avec les critères d'évaluation.

- **Type :** création d'une bande-annonce pour la représentation de la pièce *Rhinocéros* au lycée.
- **Techniques didactiques :** les élèves devront coopérer les uns avec les autres et suivre les instructions de l'enseignant, qui leur servira de guide, afin de résoudre les différentes activités de manière efficace. La formulation d'hypothèses sera utilisée pour activer le lexique
- **Objectifs pédagogiques et personnels :** écoute, réactivité, expression corporelle, expression écrite, coopération, collaboration, développer le sens

critique, développer l'autonomie et le travail en groupe, développer des compétences artistiques et numériques, travailler l'interculturalité.

Ces compétences artistiques et numériques sont présentes dans cette séquence d'activités qui débouchent dans une tâche finale, et la coopération entre enseignants des différentes matières, dans ce cas de Français, Informatique et Arts Plastiques se révèle indispensable pour promouvoir l'apprentissage.

- **Durée :** 10 minutes d'explication de la tâche finale, des contraintes et des critères d'évaluation + 270 minutes pour le déroulement des activités (environ 6 séances de 50 minutes)
- **Matériel :** le projecteur, [bande-annonce de Rhinocéros](#) sur Youtube, bande annonce ([courte](#) et [longue](#)) de *Bande de filles*, le tableau, le programme Movie-Maker ou similaire, des téléphones portables pour l'enregistrement, matériel des élèves pour enrichir la bande-annonce
- **Collaborations d'autres départements :** la professeure d'arts plastiques, qui aidera les élèves dans la conception de la vidéo, et la professeure d'informatique, qui aidera dans le montage de la bande-annonce

Explication de la tâche et ses contraintes

Durée : environ 10 minutes

- Tout d'abord, les étudiant(e)s seront informés de la tâche finale et les conditions qu'ils doivent respecter pour la création de la bande-annonce seront indiquées :
 - le titre et l'auteur de la pièce
 - une voix off et des sous-titres pour que chacun puisse comprendre, tenant compte de la diversité, quand et où la représentation de la pièce aura lieu
 - les informations suivantes:
 - Des phrases qui donnent un aperçu du contenu de la pièce (15 secondes de discours maximum)
 - La date (jour, mois, année et heure) de la représentation

- Le lieu de la représentation
 - Une phrase finale imitant les propos d'un critique de théâtre
 - Le générique avec le nom des acteurs/trices, le metteur/euse en scène de la pièce et les autres participants à la pièce, ainsi que les professeurs d'Arts Plastiques et d'Informatique qui collaboreront à l'enregistrement et au montage final de la vidéo
- la durée de la bande-annonce ne peut pas dépasser 2 minutes
 - lorsque les vidéos sont publiées sur les réseaux sociaux de l'école, les élèves doivent faire un commentaire à la fois sur la vidéo à laquelle ils ont participé et sur celle de l'autre groupe, en expliquant ce qu'ils aiment le plus dans chaque bande-annonce et pourquoi les autres élèves de l'école devraient aller voir la pièce (environ 30 mots)

Pré-activité (voir [Annexe V](#))

Durée : 10 minutes

Démarche :

- Les élèves visionneront à deux reprises la bande-annonce de la pièce jouée par la troupe de théâtre UWaterlooDrama de l'Université de Waterloo.
- Ils réfléchiront ensuite à tous les sentiments que la bande-annonce a suscités et iront au tableau pour classer leurs mots dans la colonne "positif", "négatif" ou "neutre".

Activité 1. Découvrir les émotions (voir [Annexe VI](#))

Durée : 20 minutes

Démarche :

- En binôme, les élèves recevront l'une des lettres de [l'Annexe VI](#). Ils devront lire le texte, tiré de la pièce de Ionesco, et répondre aux questions à droite. S'ils ne

connaissent pas une partie du lexique, ils le soulignent et utilisent un dictionnaire monolingue pour en trouver la définition.

- Ensuite, on demandera à l'un des partenaires de se lever, tandis que l'autre restera assis avec un cahier et un stylo, prêts à écrire.
- Les élèves qui sont debout devront faire ce que l'enseignant-animateur leur dira de faire, à savoir :
 - dans un premier temps, il leur sera demandé de se promener dans la classe sans se croiser et sans rien faire de particulier. Parfois, on leur demandera de marcher rapidement, et d'autres fois de marcher lentement. Quand la professeure dit "geler", ils doivent geler.
 - dans un deuxième temps, ils devront ajouter le sentiment qu'ils ont éprouvé sur la carte qu'ils viennent de remplir. Ainsi, l'élève avec la carte 1 représentera l'émotion "*colère*", celui avec la carte 2 "*embarras*", celui avec la carte 3 "*surprise*" et celui avec la carte 4 "*curiosité*", par exemple.
- Les élèves qui sont assis devront trouver quelle émotion les autres élèves représentent, et ils peuvent dire "*stop*" à tout moment pour mieux observer l'action.

Activité 3. Distribution des rôles (voir [Annexe VII](#))

Durée : 15 minutes

Démarche :

- Afin que chaque élève ait un rôle défini, on lui remet une photocopie avec plusieurs rôles (metteur ou metteuse en scène, porte-parole, etc.).
- Après avoir étudié les textes et les avoir transformés au masculin, chaque membre du groupe de quatre devra adopter l'un des rôles.
- Ce rôle sera maintenu tout au long de la séquence d'activités.

Activité 4. Visionner une bande-annonce et participer à un débat

Durée : 45 minutes

Démarche :

- Les élèves visionneront ensuite pour la première fois la bande-annonce du film *Bande de filles**, de Céline Sciamma
- Sur la base de cette bande-annonce, les élèves devront dire ce qu'ils pensent du film, en se basant sur les images et sur ce qui est ou n'est pas dit dans la bande-annonce
- Les élèves devront utiliser des expressions pour exprimer une opinion (*Je crois que ; À mon avis ; Moi, je pense que...*) et des verbes d'appréciation, comme *aimer, détester, adorer, ne pas supporter*, etc., ainsi que des mots pour décrire les personnages et des adjectifs qualificatifs (*ennuyant, intéressant*, etc.).
- La bande-annonce sera projetée une seconde fois, mais cette fois-ci dans sa version longue, qui comprend des dialogues et donne un aperçu de l'intrigue du film.
- Une discussion de classe sera ouverte sur le sujet du film, ce qui les amène à penser que le film peut ou non traiter de certains sujets, etc. L'enseignante guidera le débat et notera sur l'écran (projeté) tout le vocabulaire qui apparaît.

**Ce film sera travaillé à la fin du cours dans une autre unité didactique qui traitera de la diversité culturelle et du féminisme, ce qui ne sera pas abordé dans le présent travail.*

Activité 5. Devenir des critiques de cinéma (voir [Annexe VIII](#))

Durée : 20 minutes

Démarche :

- En binômes, deux, les élèves retiendront les trois mots de l'activité précédente qui se rapprochent le plus de leur sentiment par rapport au film. Par exemple, *bouleversant* ou *surprenant*.

- Le binôme se transformera ensuite en critique de cinéma et créera une phrase attractive avec sa vision du film (voir des exemples dans [l'Annexe VIII](#)).
- Les élèves seront ensuite encouragés, par groupes de deux, à devenir journalistes et critiques de cinéma et créeront une courte scène représentant le critique de cinéma qui sort du visionnage du film et donne son avis, accompagnant ses mots de beaucoup de gestes
- Les élèves devront jouer la situation devant leurs copain(e)s. Le membre du binôme jouant le rôle du journaliste devra préparer sa question à l'avance. Le dialogue sera introduit par des salutations et clôturé par des adieux
- Comme chaque paire aura créé deux phrases, il y aura un deuxième tour au cours duquel les élèves échangeront leurs rôles

Activité 6. Voix off (voir [Annexe IX](#))

Durée : 20 minutes

Démarche :

- Les élèves travailleront par groupes de quatre, répartis en deux journalistes et deux acteurs.
- Les acteurs/trices devront penser à une situation tirée de la pièce de Ionesco et décider en quelques minutes comment improviser cette situation (pendant la représentation, ils ne pourront pas parler). Ils/elles sortiront par deux au cas où l'un des deux membres serait à court d'idées, mais en principe, les deux devront agir en même temps
- Les journalistes devront commenter ce qu'ils/elles voient comme s'il s'agissait de la voix off d'un reportage ou d'un documentaire
- Les acteurs/trices doivent ignorer ce que disent les journalistes et continuer à improviser. Les journalistes devront donc adapter leurs commentaires en fonction de ce qu'ils voient
- Dans ce jeu, les participants (notamment les journalistes) doivent être très attentifs et rapides dans leurs commentaires.

- À la fin de la scène improvisée de deux minutes, la scène (le texte) sera révélée
- Maintenant, les rôles des journalistes et des acteurs/trices vont être inversés pour répéter la même activité avec un autre texte.

Activité 7. Activité préalable à la création de la bande-annonce

Durée : 20 minutes

Démarche :

- En groupe, les élèves vont revoir la bande-annonce de Ionesco qu'ils ont vue en pré-activité, et vont créer une phrase à la manière d'un critique, comme ils l'ont fait pour la bande-annonce du film Bande de filles.
- Ensuite, sur la base de leurs connaissances de la pièce et après avoir lu un texte décrivant la pièce (voir [Annexe X](#)), ils créeront les phrases de la voix off.

Activité 8. Création de la bande-annonce

Durée : 90 minutes

Démarche :

- Avec l'aide du professeur d'Arts Plastiques, les élèves commencent à enregistrer leur bande-annonce. Les phrases pour la voix off, ainsi que la phrase de la critique théâtrale et les données sur la date et le lieu, ont déjà été travaillées et rédigées
- Lors du cours précédent, il leur a été demandé d'apporter tout ce dont ils avaient besoin pour enregistrer la bande-annonce (costumes spéciaux, marionnettes, découpes, etc.).
- Les élèves bénéficieront du soutien de la professeure de Français et d'Arts Plastiques, mais ils/elles travailleront en groupe de manière autonome, tenant compte du rôle attribué à chacun d'entre eux dans l'une des activités précédentes

- Lorsqu'ils auront tout le matériel enregistré, les élèves se rendront dans la classe d'Informatique, où ils pourront monter la vidéo et les sous-titres à l'aide de MovieMaker ou d'un logiciel similaire et avec la collaboration de la/du professeur/e d'Informatique.

Activité 9. Résolution des éventuels problèmes et feedback

Les chaises étant placées en cercle pour que tous les élèves puissent se voir, ils/elles parleront sur comment ils se sentent et ce qu'ils ont trouvé le plus facile et le plus difficile. Ils profiteront de l'occasion pour procéder à une auto-évaluation de la tâche.

Activité 10. Téléchargement des bandes-annonces aux réseaux sociaux et commentaires

- L'enseignante sera chargée de télécharger les bandes-annonces sur les réseaux sociaux
- Les élèves devront commenter leur propre vidéo ainsi que celle de leurs camarades de classe (ils pourront retrouver des expressions utiles à l'activité 4) en soulignant ce qui leur plaît le plus dans la bande-annonce et en encourageant le reste des élèves de l'école à venir à l'auditorium à la date indiquée pour profiter du spectacle.

CONCLUSION

Il ne fait aucun doute que les avantages pédagogiques et éducatifs de l'introduction d'activités et de projets de théâtre en classe sont nombreux. Non seulement la langue parlée a été reléguée au second plan pendant des années dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères par rapport à la langue écrite, sinon que l'utilisation du théâtre en classe a toujours été considérée avec méfiance, ignorant le fait que cette discipline et les nombreuses activités qui peuvent être créées à partir d'elle servent à travailler d'innombrables compétences et à favoriser le développement des élèves, non seulement sur le plan académique, mais aussi sur le plan personnel.

L'émergence de nouvelles méthodologies qui valorisent la compétence communicative aide de plus en plus d'enseignants à intégrer des activités et des projets de théâtre dans leurs cours. S'il est vrai que le nombre réduit d'heures consacrées à la langue étrangère tout au long de l'Enseignement Secondaire Obligatoire et du Bachillerato rend difficile la réalisation de projets plus ambitieux, il est néanmoins possible de les mettre en œuvre et d'en exploiter tout le potentiel pédagogique. En plus d'être un magnifique outil ludique pour améliorer la cohésion du groupe et accroître la motivation des étudiants, les activités théâtrales permettent aux étudiants d'améliorer leurs compétences en communication et d'apprendre à mieux se connaître.

Ce mémoire vise, d'un côté, à offrir un cadre théorique sur la situation du genre théâtral dans l'enseignement du FLE afin de mieux comprendre les avantages pédagogiques de l'intégration d'activités théâtrales en classe, plus précisément à travers le théâtre de l'absurde, avec l'une des grandes pièces d'Eugène Ionesco, *Rhinocéros*. Selon nous, il est important de récupérer cette pièce car, malgré le fait que plus de 60 ans se soient écoulés depuis sa publication, elle est encore très pertinente dans un monde plein d'informations et de désinformations qui nous parviennent à travers les médias et les réseaux sociaux et qui entraînent un manque d'esprit critique et une dangereuse aliénation de la société.

De l'autre côté, le projet didactique multidisciplinaire se propose de démontrer, à travers la représentation de *Rhinocéros* et en mettant l'accent sur des activités qui y sont liées, qu'il est possible de travailler sur une œuvre d'une grande complexité tout en travaillant sur des contenus curriculaires, et tout cela avec la motivation et l'implication des élèves qui savent que tout ce sur quoi ils travaillent portera ses fruits, et qu'ils les verront grandir et mûrir sous leurs yeux.

En conclusion, travailler à cet éveil de la conscience et de l'esprit critique tout en respectant les contenus curriculaires est possible grâce à un projet didactique dans lequel les étudiants ont l'opportunité, non seulement de comprendre en profondeur une œuvre et son contexte et, par conséquent, un univers qui est en théorie étranger et distant, mais aussi de participer eux-mêmes à cette réalité, de se l'approprier et de se rendre compte qu'ils peuvent eux-mêmes devenir des agents de changement.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Éditions Nathan.
- AZZI, F. et MADAGH, A. (2016). L'enseignement/apprentissage du genre littéraire théâtral : au lycée et à l'université. (Mémoire de master). Université Abderrahmane Mira. Récupéré de <https://bit.ly/3h0muyh>
- BAINES, R. W. (2006). Pratique théâtrale dans l'enseignement du français langue étrangère à l'Université d'East Anglia, notamment dans les filières Gestion et Droit, *Cahiers de l'APLIUT*, XXV(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.3208>
- BAKHTINE, M. (1984). Les genres du discours. *Esthétique de La Création Verbale* (265–308). Paris : Gallimard.
- BRES, J. (2012). Énonciation et dialogisme : un couple improbable ? En Dufaye, L. et Gournay, L. *Les théories énonciatives aujourd'hui : un demi-siècle après Benveniste* (3-24). Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00780920/document>
- BRETON, A. (2016). *Nadja*. Paris : Éditions Gallimard.
- BROUTE, A. (2009). Pour un traitement actualisé de la compétence dialogique en enseignement-apprentissage des langues étrangères. *Didáctica. Lengua y literatura* (21), 49-66. Récupéré de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0909110049A/18791>
- CAMUS, A. (1957). *L'exil et le royaume*. Paris : Éditions Gallimard.
- CEDEC, CENTRO NACIONAL DE DESARROLLO CURRICULAR EN SISTEMAS NO PROPIETARIOS (2021). *Banco de rúbricas*. <https://cedec.intef.es/banco-de-rubricas-y-otros-documentos/>
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Éducation.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- COUTY, D. (2004). *Histoire de la littérature française*. Paris : Éditions Bordas.

- DE AGREDA COSO, E. (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. (Thèse de doctorat). Universidad Complutense de Madrid. Récupéré de <https://eprints.ucm.es/39967/1/T37982.pdf>
- DELAPALME, F. (2008). Un rhinocéros... ça en fait de la poussière ! *Cahiers Jungiens de Psychanalyse*, 126(2), 69. <https://doi.org/10.3917/cjung.126.0069>
- DURRER, S. (1994). *Le dialogue romanesque : style et structure*. Genève : Librairie Droz.
- EDRUBRICS. (s.d). *Edrubrics*. <https://edrubrics.additioapp.com/items>
- GALOPPIN, J. (2011). *Comment (ne pas) relire Rhinocéros*. Récupéré de <https://revueprojections.wordpress.com/2011/12/08/comment-ne-pas-relire-rhinoceros/>
- GAY, M.-C. (1987). *Le théâtre « de l'absurde » en RFA : les œuvres d'Adamov, Beckett, Genet et Ionesco outre-Rhin*. Berlin/München/Boston : Walter de Gruyter GmbH.
- GODARD, A. (dir.) (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris : Didier.
- HAMBY, J.-P. (1990). Pour des pratiques dialogiques de lecture et d'écriture en section de grands. *Repères*, 2(1), 55–69. <https://doi.org/10.3406/reper.1990.2003>
- HAMON, Y. (2019). Le texte de théâtre pour le français langue étrangère : pistes didactiques en réception et production de l'écrit. *Repères DoRiF Ateliers Didactique et Recherches - Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università*. Récupéré de http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=450
- HELBERI, M. (2009). *Aliénation et absurde dans le "nouveau théâtre" : Eugène Ionesco, Samuel Beckett, Arthur Adamov*. (Thèse en cotutelle). Université d'Artois et Université Al. I. Cuza de Roumanie. Récupéré de <http://www.theses.fr/2009ARTO0003/document>
- IONESCO, E. (1966). *Notes et contre-notes*. Paris : Gallimard.
- IONESCO, E. (2020). *Rhinocéros*. Paris : Gallimard, 2020.
- MARIMÓN LLORCA, C. (2006). *El texto como unidad comunicativa*. Madrid: Liceus.
- MARMIN, M. (1965). Lettres françaises : le théâtre de l'absurde. *Études françaises*, 1(1), 101–105. <https://doi.org/10.7202/036186ar>
- MOHAMMED, A. N. C. (2019). Emploi les activités théâtrales dans l'enseignement de FLÉ en vue de développer l'expression orale et écrite et les savoir-être chez les étudiants(es)

du cycle secondaire. *Egyptian Journals*, 12(2), 451-622. <https://doi.org/10.21608/jfust.2019.83247>

NÚÑEZ RAMOS, R. (1981). El teatro del absurdo como subgénero dramático. *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, 31, 631-644. Oviedo: Editorial de la Universidad de Oviedo.

<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/25715/ElTeatroDelAbsurdo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

OLLIVIER, C. (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Lidil* (52). <https://doi.org/10.4000/lidil.3802>

PUREN, C. (1988/2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International. Récupéré de https://www.aplv-languesmodernes.org/docres_treint.api/1849/b1a776bacb5d6ccb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf

PUREN, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, XXIII(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>

PUREN, C. (2006). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *APLV*. Récupéré de <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389>

RODRIGUEZ SEARA, A (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián*. Récupéré de https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf

SALVAYRE, L. (2014). *Pas pleurer*. Paris : Éditions du Seuil.

SÁNCHEZ, G. (2018). *El Teatro del Absurdo: un reflejo existencialista del mundo contemporáneo*. (Trabajo de fin de grado). <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/177789>

VILVANDRE DE SOUSA, C. (2006). *La recepción en España del teatro de Eugène Ionesco (1955-1997)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ANNEXES

ANNEXE I



Rhinocéros de Ionesco (1/4)

136.033

👍 766

🗨️ 54

➦ COMPARTIR

📌 GUARDAR

⋮



Le GLOBE

620 suscriptores









SUSCRIBIRME

Pièce emblématique du théâtre de l'absurde, la pièce dépeint une épidémie imaginaire de « rhinocérite », maladie qui effraie tous les habitants d'une ville et les transforme bientôt tous en rhinocéros.

Fuente : https://www.youtube.com/watch?v=XvM7b4f-AFO&t=1215s&ab_channel=LeGLOBELeGLOBE

ANNEXE II

Fiches à découper :

<p>Bérenger</p>		
		
<p>Jean</p>		
		



Se raser	Se coiffer
Fatigué	Boire de l'alcool
Porter un chapeau	Porter une cravate
Agressif	Fort

ANNEXE III

1. Lisez attentivement la didascalie suivante, qui décrit l'apparence des personnages Jean et Bérenger :

Par la droite, apparaît Jean ; en même temps, par la gauche apparaît Bérenger. Jean est très soigneusement vêtu ; costume marron, cravate rouge, faux col amidonné, chapeau marron. Il est un peu rougeaud de figure. Il a des souliers jaunes, bien cirés ; Bérenger n'est pas rasé, il est tête nue, les cheveux mal peignés, les vêtements chiffonnés ; [...] il a l'air fatigué, somnolent ; de temps à autre, il bâille.

Source : E. Ionesco (2000). *Rhinocéros*, Gallimard







2. Ensuite, classez tous les mots qui décrivent chaque personnage dans la colonne correspondante :

Jean	Bérenger

3. Classez les résultats obtenus en groupes de mots :

Couleurs	...
Vêtements	...
Adjectifs	...
Adverbes	...
Verbes	...

ANNEXE IV

Des couleurs	Des vêtements/ objets	Des adverbes	Des adjectifs	Des verbes
Rose fucsia	Une canne (utiliser) 	Mal	Pâle	Siffler 
Violet	Des lunettes (porter)	Médiocrement	Usé	Chantonner 
Jaune fluorescent	Un fauteuil roulant (utiliser) 	Très	Repasé 	Danser
Bleu	Des sandales	Peu	Gai	Tirer la langue 
Gris	Un casquette (porter)	Énormément		
Blanc				
Vert émeraude				
Rouge				

En gras, le texte qui ne doit pas être modifié. Le reste est susceptible d'être modifié ou élargi avec les mots reçus :

Par la droite, apparaît Jean ; en même temps, par la gauche apparaît Bérenger. Jean est très soigneusement vêtu ; costume marron, cravate rouge, faux col amidonné, chapeau marron. Il est un peu rougeaud de figure. Il a des souliers jaunes, bien cirés ; Bérenger n'est pas rasé, il est tête nue, les cheveux mal peignés, les vêtements chiffonnés ; [...] il a l'air fatigué, somnolent ; de temps à autre, il bâille.

Source : E. Ionesco (2000). Rhinocéros, Gallimard

ANNEXE V



Rhinoceros Trailer

2397 visualizaciones • 9 mar 2015

6 1 COMPARTIR GUARDAR


 **UW Theatre & Performance**
147 suscriptores

SUSCRIBIRME

This is the trailer for UWaterloo Drama's production of "Rhinoceros"

Source : https://www.youtube.com/watch?v=Ix2WZLCz-Rg&ab_channel=UWTheatre%26Performance

ANNEXE VI

<p>JEAN</p> <p>Toujours en retard, évidemment ! (<i>Il regarde sa montre-bracelet</i>). Nous avons rendez-vous à onze heures trente. Il est bientôt midi.</p> <p>BERÉNGER</p> <p>Excusez-moi. Vous m'attendez depuis longtemps ?</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le problème ? _____ • Comment se sent Jean ? _____
 <p>JEAN</p> <p>Toujours en retard, évidemment ! (<i>Il regarde sa montre-bracelet</i>). Nous avons rendez-vous à onze heures trente. Il est bientôt midi.</p> <p>BERÉNGER</p> <p>Excusez-moi. Vous m'attendez depuis longtemps ?</p> <p style="text-align: right;">2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le problème ? _____ • Comment se sent Bérenger ? _____
<p>JEAN, à Bérenger.</p> <p>Un rhinocéros ! J'en reviens pas !</p> <p style="text-align: right;">3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le problème ? _____ • Comment se sent Jean ? _____
<p>BÉRENGER</p> <p>Voyons, voyons, la bicornuité caractérise-t-elle le rhinocéros d'Asie ou celui d'Afrique ? L'unicornuité caractérise-t-elle celui d'Afrique ou d'Asie ? ...</p> <p style="text-align: right;">4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le problème ? _____ • Comment se sent Bérenger ? _____

ANNEXE VII

ON DEVIENT DES METTEURS ET METTEUSES EN SCÈNE !
CRÉATION D'UNE BANDE-ANNONCE

1. **Lisez** la description des rôles suivants. Puis, **transformez-les au masculin** dans votre cahier.

La metteuse en scène

Elle a un rôle essentiel car c'est elle qui dirige et qui met en scène les pièces. Elle est chargée de prendre toutes les décisions artistiques et doit aussi se mettre d'accord avec l'autrice de l'œuvre et la productrice pour définir la technique et l'actrice sur la pièce écrite.

La scénographe

Elle est chargée de mettre en images les idées de la metteuse en scène pour la réalisation du spectacle. Elle est en charge de tout ce qui concerne le plateau, et elle est toujours en communication avec ses collègues.

LES RÔLES

La gestionnaire du temps

Elle veille à ce que les horaires établis pour chaque activité soient respectés, ainsi que les horaires d'enregistrement et la durée de la bande-annonce. Grâce à elle, le travail du groupe est plus efficace.

La porte-parole

La porte-parole s'assure que tous les membres de l'équipe prennent des décisions ensemble et de manière coordonnée, et veille à ce que la communication soit efficace. Elle sera chargée de parler au nom de son équipe si nécessaire.

2. **Décidez** ensuite quel membre de l'équipe jouera ce rôle :

METTEUSE EN SCENE

(ton prénom)

SCENOGRAPHE

(ton prénom)

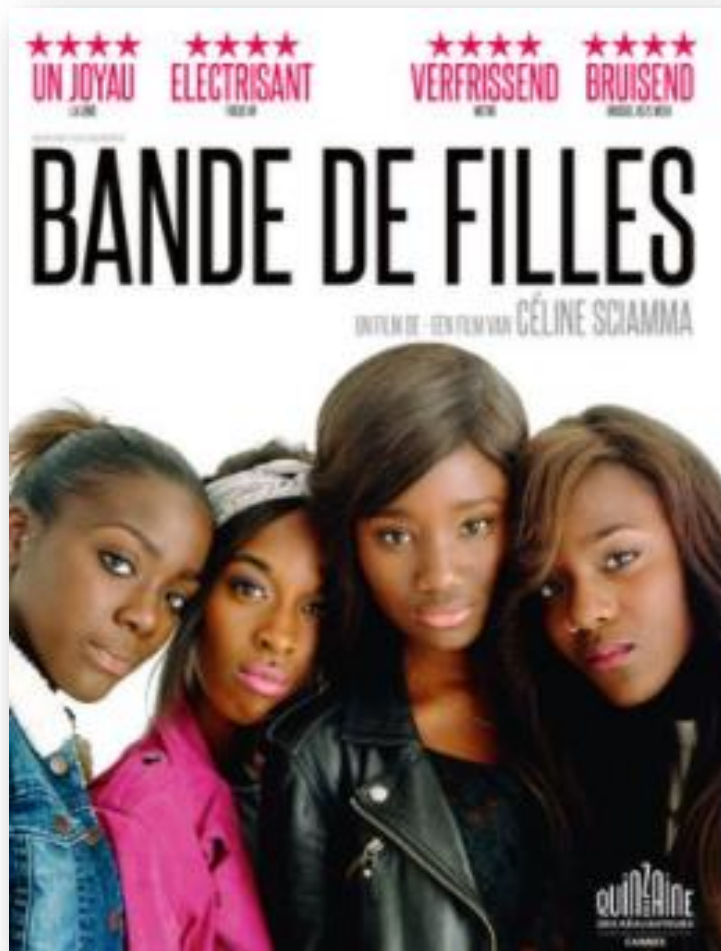
**GESTIONNAIRE DU
TEMPS**

(ton prénom)

PORTE-PAROLE

(ton prénom)

ANNEXE VIII



**Un film qui vous
changera à jamais**



**Un film sur la liberté et
l'amitié qui va vous
surprendre**

ANNEXE IX

Exemples de situations

Je suis fatigué, depuis des années fatigué. J'ai du mal à porter le poids de mon propre corps [...] (*Bérenger*)

Je n'aime pas tellement l'alcool. Et pourtant si je ne bois pas, ça ne va pas. [...] (*Bérenger*)

Pauvre bête, elle n'en finit pas de barrir, et de tourner en rond [...] (*Daisy*)

On enlève six pattes aux deux chats, combien de pattes restera-t-il à chaque chat ? (*Le Logicien*)

ANNEXE X

1. **Lisez le texte suivant pour vous rappeler les principales caractéristiques de *Rhinocéros*.**

Rhinocéros est la pièce la plus riche de Ionesco. Elle ne perd rien de l'esprit d'innovation, de provocation, des premières pièces. Comme elles, celle-ci mélange les genres et les tons, le comique et le tragique. Mais l'innovation principale qui s'introduit ici est la réflexion sur l'Histoire, à travers le mythe. La pièce est une condamnation de toute dictature [...]. Ionesco condamne autant le fascisme que le communisme. C'est donc une pièce engagée : « Je ne capitule pas », s'écrie le héros.

Le rhinocéros incarne le fanatisme qui « défigure les gens, les déshumanise ». On sent l'influence de *La Métamorphose* de Kafka. Dans une petite ville, un rhinocéros fait irruption. Par rapport à lui, les personnages prennent diverses attitudes. Certains se transforment en rhinocéros [...]. Seul Bérenger résiste à la marée des bêtes féroces, symboles du totalitarisme.

Source :

https://www.maisondelapressegabon.com/listeliv.php?base=paper&form_recherche_avancee=ok&auteurs=Eug%C3%A8ne+Ionesco#sideMenu

2. **En complétant les phrases ci-dessous, trouvez l'inspiration pour la voix off.**

- *Rhinocéros* appartient au genre et
(2 mots)
- Cette pièce parle sur
(10 mots au maximum)

- Le rhinocéros symbolise

.....

(10 mots au maximum)

3. Écrivez les 3 phrases que vous utiliserez dans votre bande-annonce comme voix off.

1.

2.

3.