



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas
Especialidad: Francés

**Les atouts du jeu dramatique dans l'expression orale en
FLE**

Patricia Atienza Brime

Tutora: Dra. Belén Artuñedo Guillén

Departamento de Filología Francesa y Alemana

Curso: 2021-2022

RÉSUMÉ

Malgré son manque de popularité parmi les jeunes d'aujourd'hui, le genre dramatique présente de nombreuses attractions d'un point de vue didactique, notamment en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Dans ce mémoire, notre objectif est précisément de mettre en valeur ces atouts à travers l'introduction du jeu théâtral en cours de FLE, qui permet non seulement d'entraîner toutes les dimensions de l'expression orale, mais également d'incorporer le texte littéraire dans la classe.

Ainsi, au moyen d'un projet didactique basé sur la pièce *Edmond* d'Alexis Michalik, nous proposons une série d'activités encadrées dans l'approche actionnelle qui intègrent un travail de la communication verbale et non verbale, ainsi que de l'interprétation dramatique et de la culture littéraire francophone, ce qui est fondamental pour contribuer à que la maîtrise de la langue soit complète.

Mots-clés

Approche actionnelle, Texte littéraire, FLE, Jeu théâtral, Alexis Michalik

RESUMEN

Pese a su falta de popularidad entre los jóvenes de hoy en día, el género dramático presenta numerosos atractivos desde un punto de vista didáctico, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En este trabajo, nuestro objetivo es precisamente destacar estas cualidades a través de la introducción del juego teatral en clase de FLE, que permite no sólo ejercitar todas las dimensiones de la expresión oral, sino además incorporar el texto literario en el aula.

Así, por medio de un proyecto didáctico basado en la obra *Edmond* de Alexis Michalik, proponemos una serie de actividades enmarcadas en el enfoque orientado a la acción que integran un trabajo de la comunicación verbal y no verbal, así como de interpretación dramática y de la cultura literaria francófona, lo que es fundamental para contribuir a que el dominio de la lengua sea completo.

Palabras clave

Enfoque orientado a la acción, Texto literario, FLE, Juego teatral, Alexis Michalik

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. LES COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE ET L'INTERACTION	4
1.1. Les caractéristiques de l'expression orale	5
1.2. Les caractéristiques de l'interaction	6
1.3. Les caractéristiques de la communication non verbale	8
2. LE JEU THÉÂTRAL EN COURS DE FLE	10
2.1. Le théâtre dans l'évolution de la méthodologie de l'enseignement des langues	11
2.1.1. Le jeu de rôle	12
2.1.2. La simulation globale	13
2.2. Les caractéristiques du texte dramatique	15
2.2.1. La forme	15
2.2.2. La structure	18
2.3. La dimension didactique du jeu théâtral	19
3. LE THÉÂTRE D'ALEXIS MICHALIK	22
3.1. Alexis Michalik et son œuvre dramatique	23
3.2. Thèmes et dramaturgie dans l'œuvre de Michalik	24
3.3. Justification du choix de la pièce : <i>Edmond</i> (2016)	27
4. PROPOSITIONS DIDACTIQUES	30
4.1. Justification et contexte	30
4.2. Projet didactique	33
CONCLUSIONS	51
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	54
ANNEXES	58

INTRODUCTION

D'un point de vue historique, le texte littéraire a été largement utilisé lors de l'enseignement des langues, étant à la base de la méthodologie traditionnelle, dont le but était de lire des textes littéraires en langue étrangère et les traduire à la langue maternelle. Il est considéré un « modèle linguistique par excellence », pourtant, bien qu'il ait été présent en cours de Langue Étrangère —LE— dans une plus ou moins large mesure, sa valeur littéraire n'a pas fait l'objet des objectifs en cours, et il a été uniquement un document souvent adapté pour travailler le lexique et la grammaire. En fait, la littérature a eu de moins en moins d'importance dans les successives méthodologies, jusqu'au point d'être substituée par des dialogues fabriqués de façon artificielle.

Néanmoins, malgré cette conception du texte littéraire comme élitiste, complexe et inadéquat en ce qui concerne l'usage fonctionnel de la langue, il reprend progressivement sa place en classe de LE de nos jours (Delnooz, 2020). Ce retour de la littérature à l'enseignement de langues comporte une nouvelle conception de celle-ci, mettant de côté le statut de prétexte des textes littéraires pour travailler la grammaire, le vocabulaire... afin de prendre compte, à leur place, les fonctions poétique et esthétique de la langue. De ce fait, il s'avère nécessaire de bien décider quel texte nous allons choisir pour l'exploiter didactiquement, car, tel que l'affirme Delnooz (2020) aussi, « si le texte doit toucher les apprenants, titiller leur curiosité, susciter leur envie de découverte, les motiver, il doit être accessible et constituer un défi de lecture réaliste ».

Ainsi, nous avons opté pour nous servir du texte littéraire car il forme les élèves dans le domaine de la sensibilité face à la langue, ce qui est assez nécessaire étant donné qu'ils sont souvent « indifférents » à la beauté d'un texte et à la fonction esthétique du langage, dû au fait que, normalement, l'approche de ces textes n'est qu'explicative. De la sorte, un traitement différent du texte littéraire permet aux étudiants de s'y intéresser et d'apprendre à l'apprécier ainsi qu'à développer une compétence à la lecture littéraire.

D'autre part, le choix du type de texte doit être approprié et correspondre avec ce que l'enseignant compte travailler en cours, c'est pourquoi nous avons pris la décision de nous servir de la typologie dialogique —des textes théâtraux— pour entraîner la production orale. La décision de travailler l'expression orale en FLE —Français Langue Étrangère— naît d'un besoin de favoriser cette compétence lors de l'enseignement des langues étrangères, ainsi que

celle de l'interaction entre les élèves, dans le but de mettre en relief leur importance tel qu'elle est reflétée dans l'approche actionnelle, où nous allons encadrer cette mémoire.

En plus, le texte dramatique est fréquemment absent parmi les textes littéraires qui ont été récupérés au cours des années, c'est pourquoi il nous intéresse particulièrement. Chez les jeunes, cette situation de mettre de côté le théâtre se répète, ayant été substitué par le cinéma, la télévision et les séries en ligne, de façon que nous plonger dans une redécouverte du genre dramatique s'avère nécessaire pour essayer de les connecter à une forme d'art qui continue à perdre de plus en plus de poids.

Par ailleurs, le jeu théâtral permet aussi de surmonter d'autres soucis relatifs à l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en FLE en ce qui concerne les élèves : parmi eux, Supiot (2010) identifie le manque d'habitude, les difficultés phonétiques et les problèmes stratégiques à propos de comment travailler les aptitudes orales. Ces problèmes peuvent être résolus grâce aux répétitions, qui supposent un usage constant de la langue française et une pratique continue au niveau de la prononciation, constituant ainsi une stratégie utile pour corriger et améliorer la production orale des étudiants.

Nous savons que la compétence communicative ne se réduit exclusivement aux compétences linguistiques, bien au contraire, elle intègre d'autres compétences qui doivent être prises en compte, incluant une compétence stratégique pour contrôler le processus communicatif lorsqu'il se produit, une compétence discursive pour créer des séquences cohérentes de phrases et une compétence sociolinguistique qui comprend les registres, la politesse, la gestuelle... (Conseil de l'Europe, 2001). Grâce à toutes les dimensions du théâtre ces aspects de la compétence communicative peuvent être travaillés et améliorés au moyen de ce genre.

D'un point de vue plus personnel, l'élection de ce travail s'explique par ma propre expérience en tant qu'actrice amateur dans de divers groupes de théâtre, qui m'a permis de connaître de première main les atouts de l'activité dramatique pour augmenter la confiance et la sûreté en soi au moment de parler à voix haute face à d'autres personnes en n'importe quelle langue. En outre, j'ai assisté aussi à des cours de FLE —à titre de lycéenne et d'enseignante stagiaire— où le jeu théâtral était utilisé comme recours par le professeur titulaire de la matière ou par moi-même, alors j'ai pu éprouver et observer respectivement les effets bénéfiques qu'un tel exercice a eu sur la capacité des élèves à s'exprimer plus aisément

dans une langue qui n'est pas la leur. Afin d'obtenir un résultat pareil, nous allons baser nos propositions didactiques sur des textes dramatiques d'un auteur en particulier, Alexis Michalik, qui présente un grand intérêt dû aux possibilités offertes par sa contemporanéité, sa jeunesse et la qualité de ses pièces. Concrètement *Edmond* (2016), qui porte sur la création de *Cyrano de Bergerac* (1897) d'Edmond Rostand, suscite encore plus d'intérêt d'un point de vue éducatif dû à la mise en abyme qu'elle comporte et qui va nous permettre de travailler deux œuvres en une.

Ainsi, dans ce travail, notre objectif est de proposer l'introduction du jeu théâtral en classe de FLE au moyen de diverses activités communicatives, favorisant les compétences de l'expression orale et l'interaction, dans le cadre de l'approche actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ces activités ne sont pas indépendantes, mais elles font partie d'un projet : nous avons choisi ce format pour en tirer le meilleur profit, les intégrer de façon qu'elles soient reliées entre elles et proportionner aux élèves le défi de créer un produit final, qui sera —comme nous approfondirons plus tard— une représentation théâtrale.

Nous allons donc commencer par l'introduction des compétences qui nous occupent —l'expression orale et l'interaction— d'une perspective théorique, expliquant leurs caractéristiques les plus distinctives et le traitement qu'elles reçoivent en cours de langue étrangère. Ensuite, nous allons nous pencher sur la question plus précise du jeu théâtral, faisant tout d'abord un parcours de l'évolution du théâtre dans le cadre de l'enseignement des langues, continuant avec une description des caractéristiques du texte dramatique et finissant par considérer la dimension didactique de ce dernier. Pour finir avec le cadre théorique du travail, nous présenterons l'auteur que nous avons choisi comme référence, dont les textes sont objet de notre analyse, ainsi que la pièce précise sur laquelle nous baserons le projet didactique à exposer.

Finalement, nous concluons sur une note plus pratique, avec une série de propositions didactiques susceptibles d'être implantées en cours de FLE d'une manière ou d'une autre, toutes en relation avec les informations commentées auparavant. Bien sûr, en dernier lieu, une réflexion à propos du travail au complet servira de clôture de celui-ci en même temps que d'ouverture à d'autres possibilités du sujet.

Alors, avant de nous arrêter immédiatement dans l'analyse du théâtre, il est nécessaire de faire référence à l'approche actionnelle de l'enseignement des langues étrangères, notamment à la place qu'il octroie aux compétences directement liées à la communication orale : l'expression orale et l'interaction.

1. LES COMPÉTENCES DE L'EXPRESSION ORALE ET L'INTERACTION

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* —CECR—, élaboré par le Conseil de l'Europe en 2001, est le document de base qui articule l'enseignement-apprentissage des langues de nos jours. Traduit dans plus de 40 langues, son influence ne se limite pas à l'Europe, mais elle s'étend sur d'autres continents aussi, et c'est à partir de lui que les programmes d'études de langues se construisent et que les différents niveaux de maîtrise sont établis.

Le CECR est donc un modèle commun en ce qui concerne l'éducation en matière de langues, c'est pourquoi les notions qui y apparaissent doivent être prises en considération au moment d'aborder l'aspect didactique des LLEE, et plus précisément —dans notre cas particulier—, du FLE. Ainsi, en ce qui concerne son enseignement, le CECR y introduit une nouvelle théorie qui complète l'approche communicative de l'apprentissage des langues : la perspective actionnelle, qui vise à une utilisation de ces dernières basée sur l'action, considérant les apprenants comme des acteurs sociaux capables de réaliser des tâches et de résoudre des problèmes en utilisant leurs capacités linguistiques, sociales et même culturelles.

La distinction entre la compétence de l'expression orale et celle de l'interaction naît à cet égard, puisque le CECR considère que les activités langagières de réception et de production —soit orale, soit écrite— ont été considérées de façon isolée, individuelle, tandis que l'interaction comprend un échange —oral ou écrit— entre plusieurs acteurs, deux au minimum, qui y participent au moyen de leurs respectives réceptions et productions. De cette façon, on fait pour la première fois la différence entre des procédés strictement autonomes et ceux qui impliquent nécessairement au moins une autre personne, c'est-à-dire : une communication à deux voies, réciproque et simultanée, qui va au-delà de la capacité des apprenants de comprendre et produire dans une langue étrangère. Pour reprendre les termes mêmes du Conseil de l'Europe (2001, p. 18) :

Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler

mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse.

Alors, une fois déterminée l'existence de cette approche, nous la considérerons pour établir également la différence au sujet du traitement de ces deux compétences en cours de FLE.

1.1. Les caractéristiques de l'expression orale

Également appelée « production orale », c'est l'une des compétences langagières de base traditionnelles, en addition à l'expression écrite et aux compréhensions orale et écrite. Elle peut se manifester sous différents formats —des descriptions, des narrations, des présentations...— selon le niveau en question, et elle est répartie, conformément au CECR (2021) en trois macrofonctions : interpersonnelle, transactionnelle et évaluative. Un autre classement existe aussi, dans deux genres spécialisés : « S'adresser à un auditoire » et « Annonces publiques ».

En tout cas, la compétence de l'expression orale consiste à s'exprimer dans une langue étrangère —le français, dans le sujet qui nous concerne— au cours de diverses situations, et elle concerne notamment la production d'énoncés de la part de l'émetteur pour se faire comprendre. En définitive, l'échange bidirectionnel n'existe pas, même si le récepteur y introduit des petites interventions, puisque l'accent est mis sur le monologue et ses caractéristiques plutôt que sur l'acte communicatif, qui finit par ne pas se produire.

En outre, mise à part l'élocution proprement dite, la gestualité joue un rôle assez important dans la production orale, car les locuteurs transmettent aussi de l'information à travers elle : les expressions du visage, les mouvements des mains, la posture corporelle... Nous approfondirons cette notion plus loin.

En ce qui concerne son traitement en cours de langue, comme l'indique Vázquez (2000), la capacité de parler n'est pas apprise en cours de langue, puisque l'enseignant présuppose qu'elle a déjà été acquise par l'apprenant hors de la classe. Au contraire, ce qui est travaillé est l'expression d'idées, de désirs, de sentiments en FLE à différents degrés, en fonction du niveau de la langue de chaque élève, car « on ne dit pas ce que l'on veut, mais ce que l'on peut »¹ (Vázquez, 2000, p. 4). Il s'avère donc nécessaire pour les étudiants

¹ Traduction proposée de l'espagnol.

d'employer des stratégies compensatoires afin de neutraliser leur manque de recours linguistiques, et c'est cela qui est enseigné plutôt que comment s'exprimer tout simplement.

En plus, le domaine de la production orale occupe une place privilégiée depuis l'approche communicative, qui met l'accent sur l'entraînement de cette compétence à travers la pratique. Néanmoins, tel que l'affirme Cocton (2013), il est possible de constater que les activités orales des manuels de langues se limitent à des interactions par paires, des questions fermées et des échanges en classe ; que la communication à travers le corps ne se produit pas, et que le nombre d'élèves dans chaque classe est généralement trop élevé, ce qui les empêche de tous parler régulièrement. À la fin, cela confirme que l'exercice de l'expression orale est bien restreint —même si son importance n'est pas remise en question—, étant donné que la réalité éducative ne permet pas souvent de la travailler de la façon idéale. La spontanéité ne joue pas non plus de rôle significatif dans ces classes, et les élèves ont à dire quelque chose au lieu d'avoir quelque chose à dire.

Par ailleurs, à partir de la parution du CECR en 2001, avec la résultante mise en place de l'approche actionnelle que ce document propose —qui relève en quelque sorte des perspectives didactiques précédentes—, la nouvelle compétence de l'interaction est née, complétant ainsi celle de la production orale à travers l'introduction des interlocuteurs afin d'apporter un complément aux limitations de l'Expression Orale.

1.2. Les caractéristiques de l'interaction

Cette compétence, comme nous l'avons déjà avancé, implique deux ou plusieurs acteurs qui s'engagent dans la construction collective du discours. D'après le Conseil de l'Europe (2021), l'interaction est la pièce centrale de l'utilisation de la langue, du langage, ainsi que fondamentale dans l'apprentissage. De même que pour l'expression orale, l'interaction comporte elle aussi des fonctions interpersonnelles et transactionnelles, ainsi que davantage participatives, puisque le plus important est le lien communicatif qui est établi entre les partenaires lors d'une conversation. Elle ne touche pas qu'un seul utilisateur de la langue, avec ses points forts et ses points faibles, mais tous ceux qui participent à l'acte de parole en contribuant au développement des énoncés.

Dans le cadre de l'interaction, des stratégies existent pour la mener à bien, énumérées par le CECR : la prise de parole, la coopération —les stratégies participatives— et la demande de clarification. Elles concernent notamment l'interaction orale, compte tenu que c'est la

seule à être considérée lorsque l'on parle de cette compétence, car la notion d'interaction écrite n'y était pas encore suffisamment développée. Cependant, elle est devenue progressivement significative depuis les dernières décennies, surtout à partir du surgissement de l'interaction en ligne —issue des nouvelles technologies—, qui donne lieu à la télécollaboration interculturelle et fait avancer l'internationalisation de l'enseignement de LLEE.

Toutefois, c'est l'interaction orale qui est objet de notre analyse ; elle et les deux éléments qui la composent : la parole et l'écoute. Carraud (2005) soutient que le dialogue avec l'autre, à travers la défense de chaque intervention, « permet de mieux verbaliser sa pensée et donc de mieux penser » (p. 76). Même s'il encadre ses idées au sein du modèle discursif des débats en cours de langue, elles sont extrapolables à d'autres contextes, puisque toutes les conversations significatives ont un fond de discussion en quelque sorte.

Dans ce même contexte d'échanges en classe, nous pouvons parler d'interaction didactique lorsque nous faisons référence à cette compétence dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage. Ce concept est défini, selon Cicurel (1994) comme « un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage (contrairement à la conversation qui n'a pas nécessairement un but préétabli) », de façon qu'il établit la différence entre les échanges qui se produisent lors du cours de langue et ceux qui ont lieu dehors. Cette distinction est tout à fait cohérente, puisque tous les dialogues —voire toutes les actions, en fait— ayant lieu dans la classe sont motivés par cet objectif ultime : l'amélioration de la compétence communicative des élèves. De cette façon, l'interaction d'un point de vue éducatif a une finalité que Vion (1992) appelle « externe », puisqu'elle peut « s'exprimer en termes de gains et de pertes » (p. 127) dans un sens figuré qui fait référence à la transaction de connaissances à travers elle chez les étudiants.

En plus, reprenant en quelque sorte la définition de Cicurel, il est également possible de constater que —tel que l'exprime Bouchard (2005)— « dans la classe de langue l'interaction est à la fois objet et moyen d'apprentissage » (p. 64), car l'enseignant se sert d'elle pour l'entraîner avec les élèves, ainsi que pour travailler avec eux d'autres aspects linguistiques, voire culturels, de la langue étrangère de façon transversale.

En ce qui concerne les activités d'interaction orale, elles font toujours partie de la perspective actionnelle de l'enseignement de langues étrangères —ce que nous avons déjà avancé—, étant donné que cette compétence n'apparaît pour la première fois que dans cette

approche, au sein du CECR. Ces activités supposent donc un progrès face aux monologues suivis et aux présentations propres de l'Expression Orale, puisque l'apprenant devient un acteur qui s'engage dans des conversations, des discussions, des entretiens... enfin, dans des situations où il doit se débrouiller pour obtenir un résultat en échange, tout en collaborant d'une manière ou d'une autre avec un ou plusieurs interlocuteurs.

1.3. Les caractéristiques de la communication non verbale

Par ailleurs, en dehors de l'expression orale et l'interaction, la communication se produit également grâce à d'autres moyens qui n'impliquent pas la parole directement —tels que les postures, les gestes, le regard, le ton de voix...— mais qui font aussi partie de la langue et qui servent, en conséquence, à échanger des messages ou, au moins, à y introduire des nuances. Cette communication non verbale est toujours présente lors de l'expression orale —ainsi que de l'interaction—, et son importance est incontestable, car elle a la capacité de changer —voire bouleverser— la signification des mots et des phrases énoncées.

Tel que le recueille Coletta (2005), le langage non verbal exprime non seulement l'intentionnalité de l'émetteur, mais également ses pensées et son état mental dû à l'universalité des expressions faciales liées aux émotions. Ce domaine a été largement étudié, jusqu'au point de donner lieu au FACS —Facial Action Coding System—, un système de codage de l'action faciale développé au début du siècle par Paul Ekman et Wallace Friesen à partir des travaux de Carl-Herman Hjortsjö, à travers lequel il est possible de catégoriser l'expression corporelle —physique— des émotions. En outre, les postures, la gestualité et les distances interpersonnelles sont des marques culturelles aussi bien que des marques communicatives, intentionnelles ou pas.

Dans cette ligne, Coletta (2005) distingue trois types d'usages gestuels du corps : « autocentrés », « pratiques » et « communicatifs », en fonction de leurs orientations, qui sont le corps propre, les objets ou les activités quotidiennes, et les interactions sociales respectivement ; c'est ce dernier modèle de gestualité à visée communicative qui nous intéresse, s'agissant de la communication délibérée et se trouvant encadrée dans la compétence interactive qui est sujet de notre étude. À l'intérieur de la gestualité visant à communiquer —qui, par conséquent, accompagne la parole—, Coletta sépare les mouvements dans deux catégories différentes : les « emblèmes » —indépendants de la parole, comme les saluts avec les mains— et les « coverbaux », qui ont toujours besoin de la parole pour être

compris, tels que les changements de posture. Ainsi, les premiers appartiennent à une dimension culturelle, tandis que les seconds sont plutôt particuliers.

Ces notions à propos de la gestualité, bien qu'étudiées et analysées au point de mettre en évidence leur intérêt, sont absentes lors de l'apprentissage des langues. Bien sûr, les élèves ne peuvent pas se défaire complètement des gestes —nous venons de commenter qu'ils sont inhérents à la communication humaine—, mais ceux-ci ne sont pas travaillés didactiquement de manière explicite, de telle façon que leur potentiel communicatif est perdu en quelque sorte. En cours de langue, l'accent est mis sur la parole, et ci-dedans, sur l'expression orale face à l'interaction.

Reprenant les mots de Cocton (2013) à cet effet, « Les apprenants ont rarement la possibilité de communiquer avec leur corps. Pourtant, il suffit d'observer une interaction entre apprenants d'origines ethniques différentes pour se rendre compte que chacun a son propre langage du corps » (p. 72). À travers l'examen que cette auteure fait sur les activités des manuels de FLE et des examens de type DELF-DALF pour analyser le traitement de la production orale depuis la publication du CECR, elle constate que les élèves n'utilisent guère leur langage corporel, même s'il s'avère évident —car il est possible de l'observer— que celui-ci change en fonction non seulement de l'individu en question, mais aussi de sa culture d'origine. Ce fait souligne l'importance d'étudier la gestualité de la LE —le français, dans notre cas— de même que l'on étudie sa culture et sa grammaire, puisque ces aspects sont simultanés et font partie de l'univers qui entoure la langue, alors ils ne peuvent —ni doivent— être séparés.

En plus, le CECR inclut une section qui porte sur la communication non verbale au sein du chapitre quatre, « L'utilisation de la langue et l'apprenant-utilisateur », lorsqu'il présente des activités de communication langagière et des stratégies. Ce document ajoute, d'ailleurs, que « les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas à quel degré d'aptitude les apprenants devront-ils être capables de joindre le geste à la parole » et « dans quelles situations ils devront être capables de le faire, ou devront le faire, ou devront être outillés pour le faire » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 72). Comme malgré cette spécification de la part du cadre, les activités proposées en cours de FLE passent souvent à côté de la communication non verbale, c'est précisément le théâtre —et le jeu théâtral— qui va nous permettre de l'inclure comme un autre élément associé à l'interaction et à l'expression orale.

Enfin, tout bien considéré, nous pouvons conclure que la production orale en langue étrangère, au sens le plus large, comprend plusieurs aspects —dont l'interaction et la gestualité— qui s'avèrent fondamentaux pour atteindre le but visé par les enseignants : rendre possible la communication de la part des apprenants dans une langue qui n'est pas la sienne. De ce fait, il faut non seulement reconnaître l'existence de ces « nouvelles » compétences, mais aussi les travailler en profondeur en cours de FLE au moyen d'activités qui soient efficaces et réussissent à les améliorer ; c'est là que le jeu théâtral —et ses bénéfices— intervient, en tant que recours didactique profitable pour ces dimensions de l'expression orale, comme nous le développerons tout de suite.

2. LE JEU THÉÂTRAL EN COURS DE FLE

Le jeu théâtral —également connu comme « jeu dramatique » ou roleplay —jeu de rôle— consiste, selon la définition du Centro Virtual Cervantes (2008), à une représentation théâtrale qui a pour base une situation réelle, appartenant à la vie quotidienne. La présence des éléments du théâtre en tant que genre littéraire est évidente, puisque ce pratique rend nécessaire de mettre l'accent non seulement sur la parole —la production orale, le texte—, mais également sur les actions, la gestualité, les relations entre les personnages et même l'endroit qui entoure la situation susceptible d'être jouée, c'est-à-dire : le décor. Compte tenu que le théâtre mobilise autant d'éléments, nous trouvons qu'il constitue un défi au moment de l'introduire en cours, bien sûr, aussi bien qu'une puissante ressource pour encourager le développement de la créativité des élèves, c'est pourquoi nous voulons remarquer la valeur que sa didactisation suppose.

En plus, le jeu théâtral est une activité communicative qui fait partie des approches communicative et actionnelle, ainsi que d'autres ayant des caractéristiques interactives. D'après le Centro Virtual Cervantes (2008), elle favorise l'interaction parmi les élèves, qui se centre plutôt sur la signification —les contenus— que sur la correction grammaticale des énoncés et qui cherche l'atteinte d'objectifs qui vont plus loin que la maîtrise de la LE.

En somme, ce jeu établit un lien entre la réalité et l'imagination, la fiction, où une réalité « alternative » est créée afin d'être répliquée pour être ensuite utilisée didactiquement en cours. Il est important quand même de ne pas oublier que, dans cette situation, le théâtre sert comme un moyen pour l'acquisition de certaines compétences en FLE —linguistiques, mais culturelles et littéraires aussi—, et ne pas comme une fin en soi-même.

2.1. Le théâtre dans l'évolution de la méthodologie de l'enseignement des langues

L'évolution de l'enseignement des langues met en relief la diversité et les changements en ce qui concerne le traitement des compétences —notamment la production orale et, plus récemment, l'interaction— dans les différentes méthodes éducatives qui se sont succédées au fil du temps.

En ce qui concerne les formes dialoguées —qui sont naturellement à la base des textes dramatiques— en cours de langue, elles en constituent un outil depuis l'Antiquité ; or, c'est à partir de la Renaissance qu'elles ont commencé à y être employées comme des recours à nouveau, notamment grâce au renouveau pédagogique de cette période et à la figure d'Érasme de Rotterdam. Ces dialogues, soit de théâtre, soit de langue, ont pour but l'amélioration de la communication orale des élèves, et ils sont utilisés de façon complémentaire pour l'enseignement des langues : du latin, à l'époque. Ce fait a signifié d'une part la transmission transversale de la culture et d'une autre part la proposition de modèles communicatifs plus ou moins vraisemblables face à des listes de règles grammaticales ou de lexique (Godard et Rollinat-Levasseur, 2005).

Dès lors, le dialogue a continué à être utilisé lors du cours de langue dans une plus ou moins grande mesure, notamment après la création de la méthode audio-orale dans les années 1950 à partir de la méthode de l'armée américaine pour enseigner des langues étrangères aux soldats pendant la II Guerre Mondiale. L'expression orale y acquiert une importance renouvelée —s'agissant du but principal—, et elle est travaillée au moyen de la répétition et la variation de dialogues pour les automatiser ainsi que pour acquérir les structures basiques de la LE.

Ce sont des pratiques basées sur le théâtre —l'activité théâtrale, en fait— qui paraissent dans les manuels de langue depuis cette méthode-là, bien qu'elles s'éloignent souvent du genre dû au fait que les dialogues ne se correspondent pas exactement avec la réalité, car ils visent à travailler des points linguistiques précis ; alors, ils sont fabriqués sur mesure pour réussir à le faire : des dialogues *ad hoc*. De notre part, nous les trouvons insuffisants, voire inutiles, puisqu'ils échouent à remplir la fonction des vrais dialogues, qui est celle de reproduire la réalité, la culture attachée à la langue, à travers des conversations interpersonnelles qui soient sinon réelles, au moins vraisemblables.

Par opposition à l'artificialité de ces échanges, d'autres alternatives étroitement liées aux pratiques théâtrales, elles aussi ont surgi au cours des années, dont les jeux de rôle et les simulations globales. Ces deux approches —qui servent à entraîner, avant tout, l'interaction chez les élèves— sont directement nées de la dramaturgie, et nous les considérons plus adéquates pour intégrer les dialogues en cours étant donné qu'elles ont recours à l'imagination et à la créativité des propres apprenants pour donner corps à des situations et des projets ayant lieu dans des scénarios originaux.

2.1.1. Le jeu de rôle

Le jeu de rôle surgit, tel que le rapporte Yaiche (1996), dans les années 1917-1921, à partir des idées du sociologue et médecin psychiatre autrichien Jacob-Lévy Moreno. Il soutenait la vision de « l'homme comme acteur en situation », qui se débrouille dans sa vie quotidienne de façon analogue au comédien qui joue un personnage sur les planches. Ainsi, il établit un rapport entre l'acteur et l'homme —l'étudiant—, entre la scène et la réalité, en exposant que le lien d'imitation entre cet art et la vie est à deux voies : une inquiétude historiquement partagée —ce que Calderón de la Barca et Pierre Corneille, parmi d'autres, reflètent dans *La vie est un songe* et *L'illusion comique* respectivement— qu'il a finalement mené au domaine éducatif.

En tout cas, c'est un fait que chacun des membres de la société y remplit un rôle différent en fonction du contexte qui lui entoure à chaque moment, comme —à titre d'illustration— une femme qui est professeure à l'école, mère chez elle et touriste à l'étranger. À partir de cette évidence, nous pouvons déduire que « professeure », « mère » et « touriste » sont donc des exemples de rôles ayant des fonctions et des endroits caractéristiques associés à eux ; c'est pourquoi la possibilité de les transporter —compte tenu qu'ils existent déjà de façon naturelle— à la classe de FLE a été suggérée. En plus, l'élève est déjà familier avec eux —au moins avec leur existence—, de telle façon que même dans la fiction, on laisse de place pour y faire entrer la réalité.

De cette manière, avec cette pratique, les élèves passent à tenir l'un de ces rôles de la vie quotidienne et à agir en conséquence, tout en utilisant la langue étrangère. Pour reprendre les mots de Yaiche (1996, p. 23), « dans les jeux de rôle, l'on “joue” (au sens de jeu d'acteur) sans costume, sans accessoire. On joue – tel que l'on est – sans fard ni grimage, sans “faux semblant”, sans habit de moine, sans recours à la convention théâtrale ». Cette affirmation met en relief le côté réaliste qui est cherché en cours, puisque le plus important n'est pas de faire

croire une situation déterminée au public, mais de s'y plonger en tant qu'acteur pour découvrir de façon active toutes les possibilités qu'elle a à offrir. C'est donc l'étudiant qui doit « croire » en quelque sorte que sa propre identité fictive est réelle et qu'il se trouve vraiment dans un certain entourage pour y agir de la manière la plus authentique possible.

Néanmoins, le jeu de rôle court le risque de tomber dans la banalité si les enseignants ne font pas l'effort d'élaborer des situations approfondies avec des personnages préparés au moyen d'un travail antérieur qui requiert du temps, ce qui mène à des activités pauvres et, par conséquent, inefficaces. Afin d'éviter ce souci, nous constatons, par conséquent, que le besoin d'un labeur de recherche et d'organisation préalable est évident, pareil à celui accompli par les *game masters* —maîtres de jeu— dans des jeux de rôles tels que « Donjons et Dragons », dont le fonctionnement est similaire, mais orienté vers une perspective ludique plutôt que didactique.

Justement en relation avec la nécessité de profondeur des jeux de rôle —qui doivent être un tant soit peu complexes pour garantir leur efficacité—, nous arrivons à un autre concept : celui des simulations globales.

2.1.2. La simulation globale

La simulation globale a son origine dans les années 70 en France : c'est à partir de trois articles de Francis Debyser —directeur du BELC (Bureau d'Études pour les Langues et les Cultures) à l'époque—, parus en 1973-1974, que les simulations globales ont été créées.

Au niveau culturel, le pays se trouvait à cette époque au milieu du courant surréaliste —avec ses « consignes » poursuivant la liberté absolue— et de l'OuLiPo —« Ouvroir de Littérature Potentielle », avec sa littérature à contraintes linguistiques—, alors dans un contexte assez créatif à tous les égards. Cette recherche de la créativité s'est transférée au domaine pédagogique aussi, s'y manifestant à travers cette nouvelle pratique qui n'est qu'une synthèse des idées de ce temps-là, visant la disparition des manuels de langues.

Dans les grandes lignes, les simulations sont une sorte d'extension des jeux de rôles, puisque les deux disposent des mêmes prémisses —acquérir des connaissances pour ensuite les appliquer dans des situations de communication fictives—, mais les premières vont plus loin : elles consistent à la construction collective d'un univers entier au sein du cours. En gros, citant Debyser (1991, p. 81, cité dans Yaiche, 1996) :

...la simulation globale est plus ambitieuse : il s'agit de créer progressivement avec le groupe-classe un univers du discours complet, avec son cadre, ses personnages, leur vécu individuel et collectif et leurs relations, leurs interactions ; c'est la construction collective d'un monde vécu, d'une symbolique et donc d'une culture partagée,... en langue étrangère.

De la sorte, le processus de formation de la simulation globale suppose un apprentissage en soi-même en tant que projet commun façonné par les propres étudiants —tout en comptant sur l'aide de l'enseignant, bien sûr— qui est, une fois fini, également utilisé par eux. La création de l'univers de la simulation consiste donc à la sélection —et postérieure construction— d'un « lieu-thème » et des identités fictives en relation au dit endroit, forçant aux apprenants de « faire comme si l'on vivait autre part » et « faire comme si l'on était quelqu'un d'autre » (Yaiche, 1996, p. 11).

Ces inventions contribuent au développement de la créativité, de l'imagination, du travail en groupe et de la prise de décisions —ce qui est leur objectif, en fait—, favorisant aussi la collaboration et l'interaction parmi les membres de l'équipe au cours de toutes les étapes du processus, non seulement dans la finale. D'ailleurs, compte tenu que plusieurs types de simulation existent —chacune parmi elles étant basée sur une représentation d'un élément différent de la vie réelle—, elle rend possible d'en choisir une en fonction des contenus à travailler en cours de FLE : un hôpital pour étudier le lexique de la santé, une croisière pour les voyages et/ou le loisir... Enfin, les options sont assez nombreuses et variées.

En somme, nous constatons que les simulations globales sont des grands jeux de rôles, qui, à leur tour, sont des variations des pièces de théâtre, et ces trois sont des éléments susceptibles d'être didactisés ; ils s'avèrent utiles non seulement car ils contribuent à l'acquisition —plutôt implicite— d'une langue étrangère, mais également parce qu'ils répondent au désir purement humain de vivre plusieurs vies.

Plus particulièrement, au sujet du théâtre, nous voulons mettre en valeur le besoin de tenir compte que son introduction en classe implique l'introduction de la littérature, un aspect qui nous semble indispensable de garder étant donné qu'elle constitue une part fondamentale de la culture à laquelle appartient une langue, et qui est par conséquent importante lors de l'enseignement-apprentissage de cette dernière. À notre sens, l'emploi des textes dramatiques en cours de FLE se présente donc comme une opportunité de travailler tous les aspects des jeux de rôle et des simulations globales y ajoutant cette dimension littéraire, aussi bien qu'une

liberté qui n'est pas présente dans ces deux premiers dû aux contraintes qu'ils comportent nécessairement.

À cet égard, et afin de déterminer lesquels de ces textes sont utiles et efficaces en ce qui concerne leur emploi —enfin, leurs possibilités didactiques—, il s'avère essentiel de, premièrement, connaître en profondeur les caractéristiques propres au genre.

2.2. Les caractéristiques du texte dramatique

La singularité du texte dramatique réside dans le fait qu'il est, par définition, écrit pour être joué. Ainsi, sa rédaction exige une structure qui s'adapte à ce trait, et le dramaturge doit toujours en tenir compte au moment d'élaborer une pièce. En plus, il faut considérer d'autres aspects en ce qui concerne le texte théâtral, puisqu'il —comme nous venons de le signaler— dépasse la dimension purement textuelle et se manifeste dans la réalité d'une façon quasi tangible lors de sa mise en scène sur les planches : tel que Federico García Lorca l'exprimait, « le théâtre est la poésie qui sort du livre et devient humaine »², ce qui rend nécessaire de contempler non seulement les éléments du texte en tant que tel, mais également ceux qui n'en font pas partie explicitement.

En grande partie, c'est ici où nous percevons que se trouve le plus grand défi du texte théâtral par rapport à son exploitation didactique, puisque cette dernière requiert que l'enseignant soit prêt à travailler la multimodalité qui l'accompagne et qui constitue l'une de ses valeurs.

2.2.1. La forme

Tout d'abord, à l'intérieur du texte dramatique, nous pouvons distinguer, grosso modo, deux grandes parties clairement différenciées : les dialogues —des éléments verbaux— et les didascalies —non verbales et paraverbales à leur tour—, dont la fonction varie aussi bien que le format ou la rédaction.

D'une part, les dialogues conforment l'essentiel d'une pièce —soit transcrit sur papier, soit dit sur scène—, ce qui définit le drame comme genre, compte tenu que, généralement, ce sont eux qui dominent dans le texte et qui font avancer l'intrigue. Il ne se limite pas à révéler l'état d'esprit des personnages, mais il exprime également —à condition que ce soit un

² Traduction proposée de l'espagnol.

dialogue riche— leur motivation, les raisons pour lesquelles ils parlent et quel but ils comptent atteindre au moyen des échanges (Lawson, 1995).

En plus, García Barrientos (2001, pp. 59-62) distingue six fonctions « internes » du dialogue dramatique : dramatique —il acquiert la forme d'une action, comme pour menacer ou agresser quelqu'un avec des mots—, caractérisante —il aide à « construire » la personnalité des personnages—, diégétique —il sert à raconter ce qui a lieu hors scène—, idéologique —il transmet au public des idées, des leçons...—, poétique —pour un effet esthétique uniquement orienté au public, neutralisé par les personnages— et métadramatique —il fait référence au propre drame—. Grâce à cette pluralité de fonctions, nous pouvons mettre en évidence la complexité que les dialogues théâtraux entraînent.

Par ailleurs, ce type de dialogue diffère du dialogue des textes narratifs dans le sens que ce dernier est raconté par un narrateur, de façon plus ou moins directe —et introduit à travers de différents styles— (Larthomas, 1972, comme cité dans García Barrientos, 2001), tandis que cette figure n'existe pas en tant que telle dans le théâtre, où ce sont les personnages qui « disent » —avec leur propres voix— chacune de leurs interventions. C'est pourquoi le drame implique nécessairement une orientation orale du dialogue (García Barrientos, 2001), qui doit être manifesté en parlant, c'est-à-dire, efficacement communiqué par la voix et non seulement bien prononcé et articulé : le concept va plus loin, puisqu'il faut que le discours soit compris dans son intégralité et, en conséquence, qu'il possède de la clarté et de la naturalité.

En ce qui concerne la forme de ce dialogue, l'auteur propose encore un autre classement (pp. 63-66), qui peut être divisé en deux grands modèles : le colloque, avec d'interlocuteurs, et le soliloque, sans interlocuteurs. Autrement dit, il fait la différence entre le dialogue —dans le sens étymologique du mot, composé de *dia-* (« à travers ») et *-logos* (« parole »), alors « à travers la parole »— avec autrui face au dialogue avec soi-même. Dans cette distinction, nous trouvons le monologue —sans réponse verbale de l'interlocuteur—, l'aparté —n'entendu que par les spectateurs— et l'adresse au public —ou « discours *ad spectatores* »—, qui s'inscrivent à leur tour dans la catégorie de colloque ou soliloque selon la scène précise à chaque fois.

Enfin, l'ampleur et la richesse de l'univers dialogique sont évidentes, et une fois arrivées à cette conclusion, nous considérons que précisément elles constituent la valeur des dialogues théâtraux en tant que ressource éducative, car leur variété et versatilité permettent

de travailler des nombreux aspects de la langue et de faire réfléchir aux apprenants à propos des énoncés à émettre.

Mis à part les dialogues, les didascalies sont l'autre grand élément qui donne corps aux pièces de théâtre. Elles incluent de divers composants, qui varient selon les auteurs, mais nous allons prendre une définition simplifiée du concept qui serve à notre but, didactique et pas dramatique : celle de García Barrientos (2001), qui la considère —d'un point de vue théâtral— comme la notation des éléments extraverbaux et paraverbaux de la représentation d'une pièce, c'est à dire, les indications à propos du décor et des actions aussi bien que celles qui portent sur le ton de voix, l'accent... respectivement. Cette explication implique donc que les titres, la liste des personnages, la localisation spatio-temporelle..., ainsi que les noms des personnages qui précèdent leurs interventions sont également des didascalies.

Elles se distinguent du reste du texte principalement dû au format —normalement, elles apparaissent entre guillemets, en italique, avec indentation...—, mais d'autres différences existent d'après une perspective linguistique aussi : elles sont plutôt impersonnelles et, généralement, rédigées en présent de l'indicatif. À la fin, outre d'être des descriptions des scènes ou des actions, elles sont un genre d'instructions dirigées au metteur en scène et aux acteurs pour mener à bien la représentation de la pièce, de sorte que le langage des didascalies —tel que le décrit García Barrientos (2001)— fait sans usages interlocutifs ou narratifs.

Néanmoins, il faut noter que des exceptions à cette « règle » existent, puisque certains dramaturges ajoutent une valeur littéraire —voire poétique— aux didascalies quand ils les rédigent. Au lieu d'être des textes brefs, succincts, précis —en fait, quelques didascalies peuvent être omises grâce à l'information fournie par le dialogue—, elles deviennent moins précises, de façon que les données qu'elles sont censées contenir sont plus difficiles à interpréter.

En relation avec ces informations qui doivent être transmises, García Barrientos (2001, pp. 50-51) propose de divers types de didascalies, les classifiant selon le sujet auquel elles font référence ; ainsi, nous pouvons trouver des didascalies personnelles —à propos des personnages, de leur apparence, de leurs mouvements, de leur ton de voix...—, spatiales, temporelles —le rythme et les pauses y sont inclus— et sonores. En définitive, elles regroupent tous les aspects à prendre en considération notamment lors de la mise en scène de la pièce en question.

Nous affirmons donc que les possibilités que les didascalies offrent au niveau linguistique et culturel en tant que descriptions de format et sujet variables sont nombreuses : elles englobent des domaines très différentes et complètent les dialogues de façon à stimuler l'imagination et la créativité des lecteurs, c'est-à-dire, des apprenants dans notre cas.

2.2.2. La structure

Ensuite, en ce qui concerne le texte écrit d'une œuvre dramatique, nous ne pouvons pas compléter sa définition sans commenter les divisions qui y existent par rapport à sa structure : les actes, les tableaux et les scènes, dont les deux dernières se confondent souvent.

D'abord, la pièce complète est composée par une série d'actes, les unités principales, qui pourraient être l'équivalent théâtral des chapitres des romans. Leur nombre n'est pas fixe, mais variable en fonction des besoins de chaque pièce, depuis la rupture avec la règle établie par Aristote qui le limitait à trois. De même, aucun critère précis n'existe pour séparer les actes, de façon que cette décision est laissée au jugement du dramaturge. À leur tour, les actes sont divisés eux aussi : les tableaux sont des unités plus petites qui signalent les changements de temps ou d'espace, ce qui se heurte à la règle des trois unités —d'action, d'espace et de temps— du théâtre classique, dont Aristote est aussi l'auteur et qui n'est plus suivie couramment. Quant aux scènes, elles sont définies par l'entrée ou la sortie d'un personnage.

Généralement, les trois divisions sont présentes à l'intérieur d'une pièce, mais de plus en plus de textes théâtraux se passent d'un ou même de deux d'elles. De cette façon, nous pouvons trouver des drames divisés en actes sans tableaux, mais avec scènes ; en tableaux sans actes, ou en scènes, tout simplement.

Finalement, nous croyons qu'il s'avère nécessaire de revenir à la première définition donnée au texte théâtral, qui souligne qu'il est écrit pour être joué. Alors, compte tenu de cette particularité exclusive du genre, nous devons au moins mentionner certains composants propres à une pièce qui n'appartiennent pas quand même au document écrit : la mise en scène, les acteurs et le public, dont l'importance nous considérons incontestable, puisqu'ils limitent les possibilités de la pièce, étant ceux qui vont déterminer sa viabilité. En dernier ressort, le but du théâtre est la communication, ce qui rend actif le rôle de ces trois éléments.

2.3. La dimension didactique du jeu théâtral

Une fois signalées les particularités du genre dramatique, l'étape suivante est de mettre celui-ci en relation avec le domaine éducatif et, plus précisément, avec la compétence de l'interaction en cours de FLE, que nous avons déjà traitée à l'intérieur du premier chapitre. Déjà, une première question surgit à propos des raisons pour lesquelles exploiter précisément le texte théâtral ; alors, afin d'y répondre, nous pouvons reprendre les mots de Delnooz (2020) :

Travailler le texte littéraire de manière isolée revient à en vérifier uniquement la compréhension sans l'exploiter véritablement au service de sa rencontre avec le lecteur. Le texte littéraire joue un rôle dans la séquence et son exploitation est un des maillons de la chaîne d'activités qui mènent à la tâche finale.

Cette affirmation met en évidence le besoin d'aller plus loin en ce qui concerne le travail d'un texte littéraire, ce que les pièces de théâtre permettent de faire assez facilement grâce à leur nature et à leur côté extratextuel. Ces caractéristiques, plutôt que rendre possible une sortie du texte en tant que tel, obligent les apprenants à se situer sur un plan physique depuis le moment où ils doivent penser à la mise en scène et la représentation de ce qu'ils viennent de lire. À cet égard, Procházka (1984, cité dans García Barrientos, 2001) fait une analyse intéressante à propos du texte dramatique lorsqu'il questionne son existence littéraire, qu'il considère ambiguë car le message ne se transmet pas qu'à travers des moyens littéraires et l'expression verbale doit être complétée par d'autres moyens communicatifs, ce qui confirme l'importance du non verbal à l'intérieur des pièces théâtrales —en fait, il y en est une requête— et, par conséquent, la valeur de ce genre pour l'entraîner.

D'autre part, les répétitions —qui sont une partie intégrale de l'activité dramatique— encouragent un apprentissage par cœur du texte, permettant aux élèves de développer leurs mémoires, notamment par rapport aux intonations en langue française. Le travail avec des dialogues de théâtre donne l'occasion de varier les diverses intonations et les intentions des personnages, ce qui favorise la mémorisation de la prononciation correcte des groupes phonétiques ancrés à des ensembles rythmiques et à des situations particulières (Lhote, 1995).

En plus, bien que les dialogues de théâtre soient en quelque sorte similaires à ceux des manuels de langue —que nous avons déjà mentionné—, ils se révèlent mieux qu'eux grâce au fait qu'ils « permettent de prêter attention à tout ce qui “ne marche pas” dans une communication sans que soient en cause des difficultés linguistiques » (Godard et

Rollinat-Levasseur, p. 123). Les dialogues inventés sont idéaux et, en conséquence, moins réalistes, car ils satisfont certaines caractéristiques qui n'ont pas lieu dans la vie réelle, telles qu'un nombre pareil d'interventions de la part de chaque interlocuteur ou un usage parfait de la grammaire dans absolument toutes les situations.

Par ailleurs, même si les dialogues joués par les acteurs sont une « représentation de la communication à visée esthétique » (Godard et Rollinat-Levasseur, p. 124), ils peuvent être à l'origine de vrais actes de parole de la part des élèves, car ils préparent à l'introduction d'activités d'improvisation en cours qui aient pour base les pièces travaillées préalablement. Cela, de son tour, favorise la capacité des élèves à réagir dans une situation de communication —pas véritable, mais vraisemblable quand même— en temps réel, développant ainsi —au moyen du jeu théâtral— leur spontanéité dans un contexte plus au moins conversationnel (Cocton, 2013).

À la fin, nous pouvons en tirer la conclusion que le théâtre aide les apprenants à en finir avec leur timidité, leur embarras concernant l'expression orale dans une langue étrangère. Ce souci est monté en flèche notamment depuis la pandémie de la COVID-19, avec l'implantation des masques dont ils se sont servis pour se cacher, pour se protéger et pour avoir un refuge qui nourrit leur tendance à rester en silence. Il est évident pour nous que les masques sont perçus comme des boucliers par les élèves, ce que les enseignants doivent utiliser à leur avantage, se servant d'un autre type de masques pour stimuler la production orale. À cet effet, Cocton affirme que « l'apprenant, derrière son masque, devient lui aussi "inconnu" et adopte plus facilement une autre identité » (2013, p. 76), de façon qu'il ose parler —caché derrière elle— sans avoir peur d'être raillé. Ce masque, bien sûr, ne peut pas être physique, mais la nature fictive des personnages de théâtre peut constituer un déguisement tout aussi efficace qui les permet de s'exprimer sans quand même s'exposer au niveau personnel.

D'autres aspects à prendre en compte sont en relation avec la disposition des étudiants en ce qui concerne l'usage de matériaux issus du monde théâtral en classe de FLE ; autrement dit, il est nécessaire de signaler la dimension motivante du travail du texte dramatique en plus que ses atouts par rapport aux contenus plus, disons, académiques.

Viau et Joly définissent la dynamique motivationnelle comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager dans une activité et à persévérer dans son accomplissement afin

d'atteindre un but » (2001), alors nous pouvons en extraire la conclusion que les facteurs qui conditionnent la motivation —ou le manque d'elle— chez l'apprenant dépendent autant de lui-même que de son entourage, dans ou hors la classe de langue. Compte tenu de l'impossibilité d'agir sur les aspects motivationnels externes au cours, l'enseignant doit saisir l'occasion de favoriser la motivation à travers les activités et projets qu'il propose. Ainsi, comme le recueille Simovic (2019), Viau établit certaines conditions que les activités doivent remplir afin d'inciter l'élève à apprendre :

- être signifiante aux yeux de l'étudiant ;
- être diversifiée et s'intégrer aux autres activités ;
- représenter un défi pour l'étudiant ;
- avoir un caractère authentique à ses yeux ;
- exiger de sa part un engagement cognitif ;
- le responsabiliser en lui permettant de faire des choix ;
- lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres ;
- avoir un caractère interdisciplinaire ;
- comporter des consignes claires ;
- se dérouler sur une période de temps suffisante

Alors, évidemment, il faudrait analyser chaque activité de manière individuelle pour vérifier si elle est motivante ou pas, mais nous osons assurer que quelles que soient les tâches conçues pour mener à bien un projet théâtral, celui-ci remplit plusieurs de ces conditions.

Laisant de côté les conditions tenues par acquises, comme la longueur de l'activité, la clarté des consignes et le défi pour l'étudiant —proposer un problème à résoudre est l'une des caractéristiques de la méthodologie actionnelle—, le théâtre permet aux élèves d'interagir et de collaborer avec leurs copains, puisqu'il constitue un projet commun pour toute la classe. D'autre part, il les force à avoir de la responsabilité individuelle et à faire des choix, notamment à travers la distribution de rôles, et aussi au moment d'organiser la mise en scène de la pièce au complet ou d'une partie. Finalement, nous soutenons que c'est un projet susceptible d'avoir une réception en dehors de la classe, pouvant s'intégrer à d'autres activités proposées par le centre, qui a une importante partie ludique beaucoup avoir avec l'interdisciplinarité en ce qui concerne la création des décors et des costumes.

En outre, nous constatons que le jeu théâtral possède un côté de recherche, de découverte, non seulement des contenus du texte —du personnage à jouer—, mais également de la voix et du corps de l'apprenant en tant qu'acteur et personne aussi. Interpréter un texte signifie s'en approprier, et donner une partie de soi-même au personnage de façon à créer un autre texte, nouveau et original —propre— à travers des choix faits concernant l'énonciation, la gestualité qui l'accompagne et les interactions avec les autres personnages. Le jeu théâtral va donc au-delà de la dimension purement linguistique du texte, et dans un contexte d'apprentissage de FLE, il permet aux élèves d'expérimenter avec leurs voix en langue étrangère, ainsi qu'avec les rythmes, les silences... ce qui peut être accompli grâce à des exercices de respiration, de sonorité, mais aussi de déplacements spatiaux, d'expression d'émotions à travers le visage (Cocton, 2013), faisant entrer le non verbal en classe.

Enfin, nous pouvons affirmer que grâce au jeu théâtral —qui contient tous les procédés mentionnés, depuis la première lecture-analyse du texte dramatique jusqu'à la mise en scène finale (si elle finit par avoir lieu)—, les élèves peuvent travailler tous les éléments qui entourent les interactions en FLE tout en s'amusant à des degrés divers. Toutefois, tel que nous l'avons déjà commenté, nous ne pouvons pas oublier qu'il est important —en ce qui concerne l'enseignant— de faire un travail de préparation préalable à l'introduction de nouveaux recours en classe de FLE. Dans le cas particulier du théâtre, ce qui doit être analysé sont les matériaux : les pièces —ou les extraits des pièces— à exploiter didactiquement, leur valeur et leurs possibilités ; c'est précisément ce que nous allons faire maintenant.

3. LE THÉÂTRE D'ALEXIS MICHALIK

Au moment d'effectuer ce choix des textes, nous avons opté pour travailler le théâtre d'un dramaturge francophone contemporain : Alexis Michalik. Cette décision, que nous développerons plus tard, a pour origine le besoin de mettre à jour les documents présentés en cours de FLE. Sans vouloir minimiser la valeur des œuvres classiques —que nous reconnaissons sans l'ombre d'un doute—, nous considérons que celles-ci éclipsent souvent d'autres pièces plus actuelles, au moins dans le domaine éducatif, qui peuvent résulter plus attirantes pour les élèves et plus proches à leurs expériences vitales. L'importance de connaître les chefs-d'œuvre du drame français ne devrait pas être incompatible avec la découverte de textes d'aujourd'hui, c'est pourquoi Alexis Michalik —et nous y reviendrons— est un bon auteur à travailler, compte tenu qu'il exemplifie précisément ce concept avec ses pièces.

3.1. Alexis Michalik et son œuvre dramatique

Né à Paris le 13 décembre 1982, Alexis Michalik est un artiste multimodal franco-britannique en tant qu'acteur, metteur en scène, scénariste et dramaturge. Il ne sort pourtant pas du domaine théâtral, tout au plus cinématographique.

Son intérêt pour le genre dramatique est évident dès sa jeunesse, lorsqu'il faisait partie du club théâtre au lycée Jules Ferry, où il a découvert sa vocation pour le métier de comédien. Le goût pour l'écriture, d'autre part, l'a accompagné depuis son adolescence. D'ailleurs, ses deux parents —elle, traductrice anglaise ; lui, peintre aux racines polonaises— ont des professions liées aux lettres et à l'art, alors le domaine artistique auquel il a décidé de consacrer sa vie adulte a été toujours présent chez lui, le touchant directement. En fait, sa passion allait si loin qu'il a abandonné ses études de Mathématiques, puis il a renoncé à sa place dans le Conservatoire, afin de poursuivre ses ambitions en matière théâtrale.

Il a commencé son parcours sur les planches en 2001, lorsqu'il a joué le rôle de Roméo dans *Juliette et Roméo* d'Irina Brooken, pour ensuite passer aux téléfilms et au cinéma, avec des rôles dans *Diane, femme flic* (2003-2010), de Marie Guilmineau, ou *Sagan* (2008), de Diane Kurys, parmi d'autres. Son retour au théâtre a eu lieu aux coulisses, où il a assemblé des adaptations d'auteurs classiques —tels que Beaumarchais, Shakespeare et Bizet— avec sa compagnie Los Figaros, dont il faut remarquer sa production de *La Mégère à peu près apprivoisée* de Shakespeare sous forme de comédie musicale.

Au Théâtre Lepic de Paris —Ciné 13 Théâtre à l'époque—, il a signé ses grands débuts, parmi lesquels ressort sa première pièce, *Le Porteur d'histoire* (2011), qui a été créée pour le festival Faits d'Hiver —presque par hasard, à titre de remplacement d'un autre spectacle— et qu'il a dirigée lui-même. La pièce complète, telle que l'on la connaît aujourd'hui, a été représentée pour la première fois cette même année, au Théâtre des Béliers parisiens, où elle est encore à l'affiche. Sa deuxième pièce, *Le Cercle des illusionnistes*, date de 2014, et elle a été produite au Théâtre de La Pépinière de Paris et représentée au Théâtre des Béliers parisiens aussi.

En 2016, il a écrit *Edmond*, une pièce dont il a donné la première au Théâtre du Palais-Royal et qu'il a même adapté au cinéma en 2019 —en tant que scénariste, metteur en scène et même acteur— comme film homonyme. *Intra Muros*, de 2017, faisait partie d'un cours de théâtre dans une prison, et ses œuvres théâtrales les plus récentes sont *Une histoire*

d'amour (2020) et la comédie musicale *Les Producteurs* (2021), dont il n'est que le metteur en scène.

Grâce à tous ces titres —et nous nous sommes limitées au domaine dramatique, sans nous plonger dans ses succès cinématographiques—, Michalik a été récompensé de huit prix Molières depuis 2012. Le 31 mai 2022, il a remporté le dernier de ces trophées lors de sa victoire dans la catégorie du Meilleur Spectacle Musical avec *Les Producteurs*.

Il est devenu en quelque sorte le prodige de la scène française —notamment grâce au succès d'*Edmond*—, jusqu'au point de figurer au palmarès des 50 personnalités françaises les plus influentes du monde de *Vanity Fair*... alors qu'il n'a pas encore dépassé la quarantaine.

Ce profil si pluriel et polyvalent rend Alexis Michalik une figure d'énorme intérêt et valeur pour les jeunes d'aujourd'hui : sa proximité au niveau d'époque et d'âge, ainsi que la variété de ses registres contribuent à attirer l'attention des élèves, de façon qu'à travers la multiplicité de son œuvre, ils peuvent explorer non seulement le monde du théâtre, mais également celui du cinéma ou des musicaux.

3.2. Thèmes et dramaturgie dans l'œuvre de Michalik

Il est nécessaire, avant tout, de noter que l'actualité de ce jeune dramaturge se manifeste dans un manque —pour le moment— de sources bibliographiques d'analyse littéraire de son œuvre. Ce manque de références a supposé un défi dans le sens où les possibilités que ses pièces offrent pour la classe sortent d'une perception tout à fait personnelle après les avoir lu, sans des soutiens théoriques pour l'appuyer. En tout cas, nous estimons que ses thèmes sont assez pertinents et que la qualité de ses œuvres est suffisamment considérable pour les travailler en classe de FLE.

Bien que sa production dramatique soit encore peu abondante —dû indubitablement à sa jeunesse et à son adhésion à d'autres projets—, il est possible de trouver dans ses cinq pièces de théâtre des éléments communs, des lignes distinctives qu'il suit à chaque fois et qui caractérisent son œuvre.

Compte tenu de son expérience en tant qu'acteur, metteur en scène, cinéaste et même romancier, il se révèle évident que tous ces métiers ont influencé ses textes théâtraux, où une claire volonté pour raconter des histoires est sous-jacente. À cet effet, dans les pièces de Michalik nous pouvons remarquer, généralement, un goût pour le format dénommé « à tiroirs

», c'est-à-dire, consistant à des histoires où la narration principale est interrompue en quelque sorte par d'autres récits, secondaires, qui ne sont pas essentiels pour réussir à suivre l'intrigue principale, mais qui y sont liés quand même, comme nous le découvrons à la fin.

D'ailleurs, l'écrivain présente également quelques thèmes récurrents, notamment le voyage et l'identité, mais plus précisément la recherche associée à ces deux, qui se matérialisent de diverses façons dans chacune de ses pièces : de la quête littéraire à travers l'espace et le temps de *Le Porteur d'histoire* (2011) jusqu'à la recherche d'un père dans *Une histoire d'amour* (2020), passant par la chasse à l'inspiration d'*Edmond* (2016). Michalik situe ses intrigues dans des cadres assez variés qui changent constamment ; il s'amuse à déplacer les narrations —car ce sont des narrations, même si le langage est théâtral— dans l'espace, mais aussi dans le temps, notamment lorsqu'il combine plusieurs récits parallèles ou fait des sauts temporels.

En outre, il est possible de distinguer deux lignes différentes à l'intérieur de sa production théâtrale, qui séparent ses trois premières pièces des deux les plus récentes ; celles qu'il avait imaginé lors de sa jeunesse —tel qu'il le raconte dans les préfaces de *Le Porteur d'histoire suivi du Cercle des illusionnistes* (2021) et *Edmond* (2019), ainsi que dans son entretien sur *Maze* (2020)— et celles qu'il a élaboré plus tard, ayant déjà de l'expérience non seulement comme acteur et dramaturge, mais également comme scénariste et cinéaste.

Dans ses pièces en tant qu'auteur débutant, nous trouvons que Michalik boit de l'influence des personnalités historiques françaises —plus particulièrement, des artistes de divers types, appartenant à de différents domaines— et s'en inspire dans le but de créer des intrigues autour de leurs biographies. Il se sert du contexte historique, des faits véritables et des personnages ayant existé, pour y introduire des fantaisies plus ou moins vraisemblables qu'il a imaginé à propos de ce qui pourrait avoir se passer dans certains moments de leurs vies. En quelque sorte, à travers ses pièces, il rend hommage à des figures et des événements incontournables de la culture française : Alexandre Dumas, père dans *Le Porteur d'histoire* ; Robert-Houdin et Georges Méliès dans *Le cercle des illusionnistes* et Edmond Rostand dans *Edmond*, parmi beaucoup d'autres. Michalik charge ses textes de références littéraires, culturelles et historiques, mêlant le réel et l'imaginaire pour construire des aventures dynamiques et attrayantes qui pourraient avoir eu lieu dans un univers alternatif.

D'autre part, en ce qui concerne ses pièces en tant qu'auteur expérimenté, le dramaturge s'incline plutôt vers une dimension ayant plus à voir avec des problèmes d'actualité, de la réalité sociale d'aujourd'hui. De même, il fait sortir ses expériences personnelles de façon plus explicite qu'auparavant, tel qu'il l'affirme lui-même (2020), expliquant aussi qu'il essaie de s'éloigner de son propre vécu lorsqu'il décide de s'en inspirer pour écrire : « Ce qui important, quand on est créateur, c'est de réussir à avoir assez de recul pour utiliser les choses qui nous traversent et les mettre au service d'une histoire qui n'est pas la nôtre ». Ainsi, c'est à partir des rencontres avec des détenus qu'il a construit *Intra Muros* (2017) —où il donne la parole aux prisonniers afin de les laisser raconter leur histoire—, et c'est une rupture qui a été originalement à l'origine d'*Une histoire d'amour* —qui aborde une relation homosexuelle et la Procréation Médicalement Assistée (PMA)— ; alors dans ces cas, Michalik s'est basé, à des degrés divers, sur ses propres expériences et pas sur des personnages d'autres époques qui suscitent son intérêt.

Néanmoins, malgré les dissemblances existantes entre ces deux étapes de sa production dramatique, certaines caractéristiques de son langage théâtral sont constantes dans toutes ses pièces, bien qu'elles soient plus évidentes dans les unes que dans d'autres. Afin de les commenter brièvement, nous suivons les consignes et les concepts présentés par García Barrientos (2001) à propos de la structure et l'analyse des pièces de théâtre.

Le plus intéressant à noter, tout d'abord, est précisément la structure que Michalik utilise dans ses œuvres, si cinématographique qu'elle ressemble plus à un scénario d'un film qu'à une pièce de théâtre. Il fait sans actes et sans tableaux, divisant ses textes en scènes comparables aux séquences du cinéma tant pour la quantité que pour le type de didascalies qu'elles contiennent : ce sont des didascalies assez succinctes et précises, descriptives, notamment dramatiques ; elles ne pourraient pas être considérées comme diégétiques —littéraires— selon la classification de García Barrientos (p. 50). Enfin, les scènes sont très visuelles, ce qui rend presque plus facile de les adapter au grand écran que de les représenter au théâtre, notamment dans le cas d'*Edmond*, mais cela s'explique par le fait que l'intention initiale de l'auteur était de créer un film, comme il l'avoue dans la préface de la pièce : « J'avais, depuis plusieurs années, ce rêve un peu fou : raconter au cinéma la triomphale et mythique première de *Cyrano de Bergerac*, en décembre 1897, à Paris » (2019, p. 7).

De plus, quant au dialogue, il est convenable de revenir à la figure du narrateur —que nous avons mentionnée précédemment, en expliquant les caractéristiques du texte théâtral—,

souvent absent dans les pièces dramatiques. Toutefois, ce n'est pas le cas de celles d'Alexis Michalik, qui attribue ce rôle à un —voire plusieurs— des personnages pour qu'il introduise et finisse la pièce s'adressant directement aux spectateurs au début et à la fin de celle-ci. Également, ses dialogues acquièrent souvent une fonction que García Barrientos (p. 62) dénomme « métadramatique », d'usage peu fréquent, lorsque ce narrateur parle de l'histoire qui est en train d'être jouée. À titre d'exemple :

MONSIEUR HONORÉ

[...]

Dans le siècle à venir, *Cyrano* sera joué plus de vingt mille fois, devenant ainsi le plus grand succès du théâtre français.

Mais pour l'heure, nous sommes le 27 décembre 1897, à Paris, et les acteurs saluent.

Les acteurs ont rejoint Monsieur Honoré.

Ils saluent, de face, tandis que se fait le noir. (Michalik, 2019, p. 277)

Ces deux particularités brisent le quatrième mur, chacune à leur tour, et elles approchent encore plus le monde fictif au monde réel, tel que le fait Michalik lui-même à l'intérieur de ses propres pièces.

Alors, une fois déterminées les caractéristiques de l'œuvre dramatique de cet auteur —ses thèmes et sa dramaturgie—, il ne reste qu'à en choisir une de ses pièces dans le but de l'exploiter pédagogiquement et la travailler en cours de FLE ; nous expliquerons donc ensuite notre motivation pour sélectionner *Edmond* parmi toutes les options possibles.

3.3. Justification du choix de la pièce : *Edmond* (2016)

Edmond, comme annoncé auparavant, est la troisième des pièces qui composent la production théâtrale d'Alexis Michalik. Comme son titre l'indique, c'est l'histoire d'Edmond —Rostand—, ou pas exactement « la » histoire dans le sens biographique du terme, mais plutôt « une » histoire à propos d'un événement assez remarquable de sa vie : la création de son chef-d'œuvre, *Cyrano de Bergerac* (1897).

L'action se situe au Paris de 1897, et on nous présente Edmond Rostand : un jeune dramaturge raté qui n'écrit que des fours et à qui l'inspiration semble avoir abandonné. Dans cette pièce, Alexis Michalik raconte le surgissement d'idées pour la pièce *Cyrano de*

Bergerac, ainsi que son processus d'élaboration, mais il ne le fait pas de façon fidèle aux faits avérés —c'est-à-dire, la vraie histoire derrière le texte—, sinon qu'il invente une fiction autour de cette prémisse, bien qu'il y inclue même des personnes réelles, telles qu'Edmond Rostand lui-même ou les acteurs Constant Coquelin et Sarah Bernhardt. Alors, Michalik explique comment il imagine les situations d'où certaines scènes de *Cyrano de Bergerac* ont pu sortir : quelles circonstances ont inspiré Rostand pour écrire sa célèbre pièce. En fait, il base l'histoire d'*Edmond* sur le —faux— prétexte que Rostand a convaincu Coquelin de jouer dans sa nouvelle pièce, qui, pourtant, n'est pas encore écrite, de façon qu'il est forcé à l'écrire —presque l'improviser— contre la montre, car la date de la première approche dangereusement. Tout cela sert comme une sorte d'hommage à Rostand —mis à part l'hommage qu'est la pièce en elle-même—, puisque le dramaturge a inclus lui aussi des personnages réels dans *Cyrano de Bergerac* —Cyrano, sans aller plus loin, a vraiment existé— en inventant leurs vies et les racontant.

Ayant développé le texte en 2016, la première d'*Edmond* a été donnée cette même année, et en 2019, la pièce a été adaptée au cinéma par Michalik lui-même. Autant le livre que le film ont eu un grand succès, recevant des divers distinctions, mais bien que la pièce soit venue avant que le long-métrage, ce n'était pas l'intention initiale de Michalik, qui à l'origine visait développer un scénario cinématographique pour cette histoire qu'il avait en tête depuis plusieurs années. En 2013, il a signé avec une production pour le mener à bien, mais en 2015, une adaptation théâtrale de *Shakespeare in love* lui a donné l'idée d'écrire le texte d'*Edmond* pour la scène, ce qu'il a cru possible grâce également au succès du Cercle des illusionnistes, alors il s'est mis à adapter le scénario en l'améliorant aussi. À son tour, c'est précisément le succès de la pièce qui a provoqué que la production lui accorde finalement la réalisation du film, de façon qu'à la fin, Michalik lui-même a des doutes à propos de qui a été à l'origine de quoi —la pièce, le scénario ou le film—, ce qu'il qualifie de « triple mise en abyme. La pièce dans la pièce. La pièce dans le film. Le film dans la pièce » (2019, p. 12).

En fait, ce concept de mise en abyme est l'une des raisons pour choisir de travailler en cours avec ce texte en particulier. Dans *Edmond*, l'auteur ne se limite pas à parler de l'activité dramatique —ce qui serait logique, compte tenu que l'intrigue suit le processus de création d'une autre pièce—, mais il inclut même certaines répétitions et des parties de la première de *Cyrano de Bergerac* à l'intérieur des scènes, de façon similaire à ce qui se passe dans *Le Songe d'une nuit d'été*, de William Shakespeare. Cela permet de faire un travail de réflexion à propos du texte, car le personnage d'Edmond Rostand raconte dans la pièce qu'il écrit des

situations qui lui sont arrivées, alors nous voyons —en tant que lecteurs-spectateurs— la scène originale, puis l'interprétation que Rostand en a fait. De cette manière, les élèves peuvent réfléchir sur le théâtre, ses enjeux et la pièce en soi-même : celle d'*Edmond*, bien sûr, mais celle de *Cyrano de Bergerac* aussi. À la fin, c'est une façon de réfléchir à propos de l'histoire de la littérature et de constater la validité que certaines œuvres continuent à avoir de nos jours, ce qui sert à actualiser les classiques et susciter l'intérêt pour la découverte du théâtre d'autres époques.

En relation avec cette dernière idée, une autre motivation du choix a été justement la possibilité que l'œuvre offre de découvrir le chef-d'œuvre du théâtre français qu'est *Cyrano de Bergerac*. Michalik se sert de divers fragments du texte originel du vrai Edmond Rostand à diverses reprises ; c'est donc intéressant de le repérer et d'éveiller ainsi la curiosité des apprenants à cet effet. Les références culturelles ne s'arrêtent pas là, quand même, et Michalik présente —comme c'est habituel dans ses premières pièces de théâtre— un petit portrait de quelques personnalités remarquables de l'époque, même si c'est bref, fictif ou encore stéréotypé à un certain degré : Maria Legault, Georges Feydeau, Anton Tchekhov, Georges Méliès... Également, nous y trouvons des événements notables, tels que la première projection publique du cinématographe Lumière au Grand café de Paris en décembre 1895. Enfin, le texte peut fonctionner comme prétexte pour introduire l'histoire de France du XIX^e siècle en cours.

Par ailleurs, il faut signaler que la pièce *Edmond* dispose —comme nous l'avons remarqué à plusieurs reprises— d'une adaptation cinématographique assez fidèle et actuelle, menée à bien par Alexis Michalik lui-même, qui en a été scénariste, réalisateur et acteur aussi, y jouant un petit rôle. Ce film, faute de l'enregistrement d'une représentation théâtrale, permet de travailler le côté audiovisuel de la pièce, alors de varier le registre —de l'écrit à l'oral— toujours avec des matériels complètement francophones et sans changer de thématique du tout. De même, le film *Cyrano de Bergerac* (1990) de Jean-Paul Rappeneau peut être utilisé comme recours aussi, en compagnie de la pièce originale —dont elle conserve presque la totalité des dialogues en vers—, afin de repérer les références à cette dernière que le texte de Michalik présente.

Finalement, l'actualité de la pièce joue également à son avantage, car la prédisposition des élèves pour travailler une certaine œuvre est tout à fait différente en fonction de sa date, notamment lorsqu'il s'agit d'apprenants plus jeunes : normalement, ils ont des faibles attentes

en ce qui concerne des textes littéraires des siècles passés car ils sont trop éloignés de leurs propres cultures, alors ils vont mieux recevoir des recours plus récents. En plus, les apprenants sont habitués —dû à leurs expériences en FLE ou dans d'autres matières, comme Langue et littérature— à traiter des matériaux plus classiques, et un changement de la routine à cet effet signifie une augmentation de leur motivation.

Nous pouvons donc conclure, à la fin, que cette pièce est appropriée pour l'exploiter didactiquement en cours de FLE dû à des diverses raisons notamment en relation avec ses contenus. D'un point de vue plus dramatique, sa valeur est évidente aussi, puisqu'autant les personnages que les situations qui y sont dépeints sont suffisamment développés et ont une telle productivité qu'ils offrent un éventail de possibilités pour créer des activités avec eux à l'origine. De ce fait, nous allons maintenant proposer une série de tâches visant l'amélioration de l'expression orale —et l'interaction— en FLE sous toutes ses formes, utilisant à cette fin des extraits précis d'*Edmond* comme base.

4. PROPOSITIONS DIDACTIQUES

4.1. Justification et contexte

Au moment de proposer des activités, notre principal objectif est de favoriser, avant tout, la compétence de l'expression orale, ainsi que celle de l'interaction et le travail coopératif chez les étudiants. Ce qui est recherché, donc, est l'interaction avec le professeur et les autres au cours du processus d'apprentissage et d'acquisition de la langue française. Bien sûr, la langue véhiculaire sera le français dans tous les cas, sauf si, exceptionnellement, les reformulations ou les explications détaillées —même au moyen d'appuis visuels ou sonores— ne sont pas suffisantes pour assurer une compréhension globale de la part des élèves.

Nous nous sommes principalement penchées sur l'approche actionnelle, donnant aux tâches la forme de problèmes à résoudre au moyen de la création d'un besoin communicatif pour les apprenants; néanmoins, ce n'est pas la seule approche utilisée, puisque dans certains cas, on utilise aussi des concepts de l'approche T.P.R. et de l'approche communicative. En tout cas, le traitement de la grammaire consistera à la reléguer à un plan plutôt implicite, ne la faisant explicite que lorsque c'est strictement nécessaire —dû à la nature des activités ou aux doutes des étudiants—, car ce que nous cherchons dans l'enseignement du FLE est d'aller au-delà des aspects formels de la langue. C'est pourquoi les éléments extra-linguistiques vont

acquérir une importance renouvelée, de façon à nous permettre de travailler en quelque sorte une partie de l'histoire et la culture française à travers les textes qui seront utilisés.

En effet, nous avons considéré que l'une des manières les plus innovantes d'apprendre à se débrouiller en langue française et de découvrir l'un de ses côtés culturels —les compétences culturelle et littéraire— pour la première fois est à travers un contexte si nouveau pour les élèves que le théâtre, compte tenu du fait que les jeunes d'aujourd'hui sont assez éloignés de ce genre en particulier et du mot en direct en général.

Comme annoncé auparavant, le but est de créer un projet didactique ayant pour origine —et pour base— la pièce de théâtre *Edmond*, du dramaturge Alexis Michalik. Bien que les activités aient la possibilité d'être adaptées à de différents niveaux de maîtrise de la langue —nous soutenons que tous les matériaux sont susceptibles d'être utilisés avec n'importe quel type d'élèves tant que ce que l'on leur demande soit conforme à leurs capacités—, le groupe cible consiste, en principe, à des apprenants de 2^e année de Bachillerato d'un lycée public qui étudient la matière optative de français comme deuxième langue étrangère. Nous estimons que le niveau de français des étudiants se trouve entre B1 et B2 du CECR.

Il faut noter, avant tout, que des activités partant de cette même prémisse ont déjà été mises en pratique lors de mon stage dans un lycée public, avec dix élèves de 2^e année de Bachillerato ayant un niveau de langue qui va de l'A2.2 à B2 et qui étudient effectivement le français comme deuxième LE, ce qui se traduit par quatre séances hebdomadaires de la matière, chacune d'elles de 50 minutes de durée. En plus, l'une des élèves était non-voyante, alors la conception des activités a dû en tenir compte, c'est pourquoi nous pouvons constater que notre projet peut être facilement adapté pour faire attention à la diversité. En général, l'expérience —où ils ont dû, en petits groupes, représenter des scènes improvisées *in situ* ainsi que d'autres d'élaboration propre au long de quelques séances— a été un succès, et les opinions des élèves concernés (VOIR ANNEXE I) ont été positives pour la plupart d'eux. Celle-ci est une autre raison pour laquelle nous avons choisi une classe ayant des caractéristiques pareilles pour notre proposition didactique, qui ne s'éloigne pas beaucoup de celle menée à bien pendant mon Practicum.

Alors, pour la planification des séances, nous nous sommes organisées de façon à préparer progressivement les élèves, en suivant un parcours d'activités attentivement séquencées jusqu'à l'arrivée d'une tâche finale. En ce qui concerne la normative suivie pour la réalisation du projet didactique, nous nous trouvons dans le contexte de la Ley Orgánica

3/2020, du 29 décembre —LOMLOE—, puisque c'est la loi qui sera en vigueur lorsque nous pourrons nous incorporer à un corps enseignant. Quant aux critères, les contenus et les objectifs, nous nous en tenons au Real Decreto 243/2022, du 5 avril, par lequel on établit le règlement et les enseignements minimums du Bachillerato et au projet du Décret par lequel on établit le règlement et le curriculum du Bachillerato dans la Communauté de Castille et León. Selon ce dernier, les élèves auront quatre séances hebdomadaires d'une deuxième langue étrangère —le français, dans le cas qui nous occupe— quel que soit l'itinéraire suivi.

Dans chaque activité, bien sûr, nous mentionnerons la gestion de la classe, les ressources et les critères d'évaluation spécifiques. Par rapport à ces derniers, il est nécessaire de rappeler que, tel que le recueillent Cocton (2013) et Supiot (2010), l'évaluation des productions orales est souvent problématique, et les auteurs conseillent de créer des grilles personnalisées et adéquates, d'utiliser l'enregistrement comme recours et de ne pas se limiter à évaluer l'expression dans un moment particulier, mais de le faire de façon constante au long de toutes les séances : il faut donc considérer le rôle fondamental de l'enseignant à cet effet, car lorsqu'il n'est pas possible de quantifier l'erreur ou la réussite, le professeur doit discerner la participation, le travail et l'effort de chaque élève. Nous avons également tenu compte des cinq compétences indiquées dans le CECR —compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, et interaction— pour nous assurer de les travailler dans une certaine mesure, même si nous accordons plus d'importance à l'expression orale et l'interaction dû à la nature du travail.

Par rapport à la méthodologie utilisée, c'est la méthode actionnelle —déjà mentionnée— qui va encadrer nos propositions. En plus, nous allons travailler des activités qui auront beaucoup à voir avec la structure du role-play, voire des simulations globales, que nous avons traité préalablement. Également, nous faisons appel à l'approche communicative de Dell Hymes menant de différents contextes sociaux à la classe pour que les élèves communiquent efficacement dans ces situations. Nous appliquons aussi des théories de Lev Vygotsky, basées sur le constructivisme, qui soutiennent que l'apprentissage consiste à l'interaction entre les expériences et idées et les connaissances : ainsi, l'étudiant sera le centre de son propre apprentissage, qui est par conséquent actif.

D'ailleurs, nous tenons compte du concept de la ZPD —Zone Proximale de Développement— des élèves afin d'éviter que les tâches à réaliser soient trop simples ou trop difficiles pour eux et d'améliorer leur niveau de développement. Le professeur joue ainsi le

rôle de facilitateur en étant un support pour l'élève, auquel il ne donne pas les réponses directement, sinon à travers de pistes et de reformulations.

Finalement, en ce qui concerne le traitement de l'erreur, celui-ci est considéré comme un reflet de l'assimilation de la langue de la part des élèves, qui font un effort pour créer des hypothèses en FLE. Lorsqu'ils commettent des erreurs en cours, nous n'interrompons pas leur production orale, sauf si elles supposent un clair empêchement de la communication.

4.2. Projet didactique

Notre proposition didactique —qui tient compte de tout ce qui a été exposé au long du travail— consiste à un projet ayant pour but la représentation théâtrale d'une scène dramatique créée par les propres élèves en se basant sur la pièce *Edmond*. De cette façon, nous travaillerons aussi les compétences culturelle et interculturelle au long des séances, notamment lors de la préparation de la représentation à partir des didascalies et du langage non verbal.

Avant de commencer à séparer les différentes activités proposées pour la mener à bien, il est nécessaire de présenter la distribution des séances prévue. Nous avons encadré ce projet à l'intérieur du premier trimestre, afin que les représentations finales puissent avoir lieu à la fin de celui-ci, juste avant les vacances de Noël. D'ailleurs, chaque semaine, nous n'utiliserons qu'une des quatre séances hebdomadaires que les élèves de 2^e Bachillerato ont de la matière FLE, ainsi que —possiblement, pour les répétitions— quelques récréations. Ces décisions répondent au fait que 2^e Bachillerato est la dernière année du lycée, et que c'est une année scolaire orientée vers la préparation des élèves pour la réalisation des examens de l'EBAU ; ainsi, les élèves auront trois séances hebdomadaires dédiées à s'entraîner pour l'épreuve de français, puis une quatrième pour travailler sur ce projet.

Nous avons divisé les activités en trois grands groupes : activités d'introduction —une sorte de première approche au théâtre en cours—, activités de développement —l'élaboration du texte de la tâche finale— et pour conclure le projet, la tâche finale, qui comprend les répétitions des scènes aussi bien que leur représentation.

Revenant au sujet de l'évaluation, la note de l'ensemble de ces activités remportera 25% de la qualification finale du premier trimestre, étant donné que la charge de cours correspond à un quart des heures totales et que toutes les compétences sont travaillées au sein du projet. Cette note sera obtenue à partir de la moyenne de celles des différentes activités.

PROJET

« Sur les planches »

Niveau de langue : B1-B2.

Année scolaire : 2^e Bach.

Durée : 9 séances.

Compétences clé :

- Communication en langue étrangère.
- Compétence numérique.
- Apprendre à apprendre.
- Sens d'initiative et esprit d'entreprise.
- Conscience et expression culturelle.

Contenus :

- Lexique :
 - Le théâtre.
 - Les métiers.
 - Les vêtements.
 - Les relations interpersonnelles.
 - Les émotions.
 - Les traits d'apparence.
 - Les traits de caractère.
- Actes de parole :
 - Décrire des phénomènes et des événements.
 - Décrire des états et des situations présentes.
 - Narrer des événements passés, exceptionnels et habituels.
 - Exprimer des événements futurs et prédictions à court, moyen et long terme.
 - Exprimer des émotions.
 - Exprimer l'opinion.
 - Exprimer la certitude, la déduction, la possibilité, la probabilité, l'obligation, la permission, les conseils, les souhaits.
- Grammaire :
 - Présent de l'indicatif, présent du subjonctif, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, gérondif, futur simple, futur proche.
 - Connecteurs de séquenciation.

- La quantité.
- Phrases subordonnées.
- Les pronoms relatifs.

Objectifs :

- S'exprimer aisément à l'oral (à travers des moyens verbaux et non-verbaux) devant un public.
- Utiliser leurs corps et des différentes intonations pour communiquer des diverses informations (notamment des émotions) à des interlocuteurs.
- Comprendre et utiliser aisément le lexique lié au théâtre et aux descriptions.
- Créer des textes théâtraux inédits à partir d'un modèle donné, respectant le format du genre.
- Travailler en groupe de façon autonome et efficace.
- Découvrir deux pièces théâtrales du panorama littéraire français.

Outils d'évaluation (VOIR ANNEXE II) :

- Grille générale d'expression orale.
- Grille générale de compréhension orale et/ou écrite.
- Grille spécifique d'expression orale.
- Grille spécifique d'expression écrite.

ACTIVITÉS D'INTRODUCTION

Activité 1	
Titre : « Au théâtre »	Durée : 25 minutes.
Gestion de la classe : <ul style="list-style-type: none"> - Classe en U. - Grand groupe. 	Ressources : <ul style="list-style-type: none"> - Écran numérique. - Plate-forme Miro.
Critères d'évaluation spécifiques : <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves seront capables de participer activement à un remue-méninges, faisant appel à des connaissances préalables. 	

- Les élèves seront capables de proposer des termes, des concepts et des idées liés au champ sémantique du théâtre, ainsi que de les présenter, les définir et les expliquer en FLE.

Description :

Les élèves font un remue-méninges —guidé par l’enseignant— à propos du mot « théâtre », afin de faire appel à leurs connaissances préalables ainsi qu’à leurs pensées personnelles sur ce sujet. Étant donné que l’apprentissage est conceptuel, les apprenants divisent les idées qui surgissent en une série de catégories —par exemple : métiers, espaces, thèmes, auteurs...— proposées par eux-mêmes pour mieux comprendre et retenir ces notions.

De sa part, l’enseignant contribue à aviver les interventions des étudiants, donnant des explications précises pour éclaircir les concepts, les aidant à trouver des catégories ou des mots précis... Également, il note et classe les propositions des élèves en temps réel sur l’écran numérique grâce à la plate-forme en ligne Miro.

À la fin, ils obtiennent une carte conceptuelle dont le centre est le théâtre, ce qui introduit cette notion en cours pour la première fois.

Activité 2

Titre : « Analyser une bande-annonce »

Durée : 25 minutes.

Gestion de la classe :

- Classe en U.
- Grand groupe.

Ressources :

- Écran numérique.

Critères d’évaluation spécifiques :

- Les élèves seront capables de repérer et identifier les éléments relatifs au monde théâtral qui apparaissent dans une ressource audiovisuelle.
- Les élèves seront capables de réaliser de façon claire, compréhensible et autonome, une description orale des personnages à partir des données d’une ressource audiovisuelle.

- Les élèves seront capables de comprendre et organiser les informations principales (concernant l'action et les faits) représentées dans une ressource audiovisuelle.
- Les élèves seront capables de faire des hypothèses concernant la fin d'une intrigue présentée au moyen d'une ressource audiovisuelle.

Description :

Les élèves font un travail de compréhension auditive —avec un appui visuel— à travers le visionnage de la [bande annonce](#) du film *Edmond* (2019) à trois reprises.

Premier visionnage

Les apprenants doivent identifier —et prendre des notes à cet effet— sur la vidéo les éléments qui font partie de la carte conceptuelle qu'ils viennent de créer : espaces montrés, mots-clés qu'ils comprennent... Ensuite, ils échangent leurs impressions à cet effet les uns avec les autres, à l'aide de l'enseignant, expliquant ce qu'ils ont vu et entendu et comment l'ont-ils reconnu.

Deuxième visionnage

L'enseignant demande aux élèves d'identifier —et noter— les différents personnages de la vidéo : leurs noms, leurs respectifs métiers... même le type de relation existante entre eux, s'il y en a une. Après, ils mettent en commun ce qu'ils ont compris.

Troisième visionnage

Dans ce dernier visionnage, les étudiants finissent de remplir les vides d'information relatifs à l'intrigue du film en prêtant attention au dialogue pour répondre à la question « qu'est-ce que *Cyrano de Bergerac* ? » Ils doivent donner des arguments et des justifications à leurs réponses, et ils peuvent aider leurs camarades et compléter leurs interventions lorsqu'ils en ont besoin ; de cette façon, les échanges d'idées entre eux sont favorisés.

Finalement, après avoir rendu claire l'intrigue —à l'assistance de l'enseignant—, ils font des hypothèses à propos du dénouement du film, qui serait celui de la pièce homonyme aussi.

Activité 3	
Titre : « La découverte d'une pièce »	Durée : 25 minutes.
Gestion de la classe : <ul style="list-style-type: none"> - Classe en U. - Travail individuel. 	Ressources : <ul style="list-style-type: none"> - Texte d'<i>Edmond Rostand</i> (1935), de Rosemonde Gérard (VOIR ANNEXE III).
Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves seront capables de comprendre et interpréter les lignes générales et les idées spécifiques d'un texte écrit en langue standard, ainsi que d'y repérer et identifier des informations précises. - Les élèves seront capables de formuler des hypothèses de façon claire, correcte et cohérente, en posant des questions pertinentes, afin de trouver la réponse aux questions posées. 	
Description : <p>Dans cette activité, les élèves finissent de découvrir la pièce <i>Cyrano de Bergerac</i> (1897), d'Edmond Rostand —déjà mentionnée dans la bande annonce de l'activité précédente— à travers un texte écrit par Rosemonde Gérard, épouse d'Edmond Rostand.</p> <p><u>Première lecture</u></p> <p>Les apprenants identifient les mots qualificatifs du texte —adjectifs et substantifs— et les assignent au personnage auquel ils font référence : Amédée ou la jeune fille.</p> <p><u>Deuxième lecture</u></p> <p>Ensuite, ils relisent le texte. Cette fois, si le reste du fragment indique que quelque mot ne correspond pas avec la réalité, ils mettent un « X » à côté de celui-ci ; ensuite, ils trouvent un antonyme —ou une phrase à la forme négative— pour ces derniers.</p> <p><u>Troisième lecture</u></p>	

Après la mise en commun des réponses, les élèves cherchent —notamment parmi les mots qu’ils viennent de relever— une description d’Edmond Rostand, qui n’est pas pourtant explicite. Ils doivent se rendre compte que la description finale que la jeune fille fait d’Amédée est réellement une description d’Edmond, le vrai auteur des mots qui ont ébloui cette fille.

Finalement, les apprenants —tenant compte que ce qu’ils viennent de lire est la prémisse qui a donné lieu à *Cyrano de Bergerac*—, à l’oral, répondent à la question : « sur quoi porte l’intrigue de la pièce ? » L’enseignant, de sa part, guide leurs conjectures au moyen d’autres questions et complète les informations qu’ils n’ont pas, telles que le prénom ou le métier des personnages.

Activité 4	
Titre : « Les portraits des personnages »	Durée : 25 minutes.
Gestion de la classe : <ul style="list-style-type: none"> - Classe en U. - En binômes. - Cours debout. 	Ressources : <ul style="list-style-type: none"> - Fragments de la pièce <i>Edmond</i> (2016) (VOIR ANNEXE IV). - Fiches techniques des personnages, à compléter (VOIR ANNEXE V).
Critères d’évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves seront capables de reconnaître et localiser les principaux traits d'apparence et de caractère (exprimés de façon explicite ou implicite) d’un personnage à partir de certains extraits d’une pièce de théâtre. - Les élèves seront capables de compléter adéquatement une fiche technique d’un personnage avec les caractéristiques physiques et psychologiques correspondantes. - Les élèves seront capables de faire un portrait clair, cohérent et compréhensible d’un personnage donné au moyen de leur corps et leur gestualité. 	
Description :	

C'est une activité pour présenter les personnages principaux de la pièce à travailler. L'enseignant divise la classe en binômes —voire en petits groupes de trois, en fonction du nombre d'élèves— et distribue, au hasard, des photocopies d'un extrait d'*Edmond* qui soit représentatif d'un des personnages. Le personnage est différent pour chaque couple ; en principe, Edmond, Léo, Jeanne, Cyrano, Christian et Roxane, mais il est possible d'inclure d'autres.

Dans cette activité de compréhension écrite, les élèves font trois lectures individuelles pour chercher différentes informations à chaque reprise.

Première lecture

Les apprenants doivent identifier les parties du texte théâtral —les didascalies et les dialogues— pour ensuite déterminer quelles sont les différences au niveau de la structure, de la rédaction et de la fonction de chacune. Ils échangent leurs avis à l'intérieur des groupes, puis ils les mettent en commun avec le reste de la classe pour en tirer des conclusions.

Deuxième lecture

Dans cette lecture, les étudiants identifient les termes précis qui caractérisent le personnage qui leur a été distribué, soit dans les didascalies, soit dans les interventions des personnages. Ils sont censés chercher des adjectifs et, en général, des descriptions explicites qu'ils vont souligner sur le texte tout de suite.

Troisième lecture

Finalement, les élèves lisent les textes une troisième fois pour identifier d'autres phrases qui peuvent servir à caractériser physiquement ou psychologiquement leur personnage, mais qui ne sont pas explicites. Ils doivent interpréter les mots des didascalies et/ou des dialogues dans le but de trouver des pistes pour se faire une idée du personnage en question.

Une fois finie cette dernière lecture, les étudiants doivent remplir une fiche technique à propos du personnage —dont le modèle est proportionné par l'enseignant— avec des données tels que le nom, l'âge, la provenance, des traits de caractère, d'apparence... Ils remplissent également les vides d'information qui pourraient exister au moyen de

suppositions, hypothèses...

L'enseignant colle les fiches sur les murs et demande aux apprenants de se lever. Ils jouent, un par un, leurs personnages devant le reste de la classe, et les autres doivent chercher la fiche technique qu'ils pensent que correspond à l'interprétation de leurs camarades afin de deviner de quel personnage s'agit-il.

Activité 5

Titre : « Communiquer sans mots »

Durée : 30 minutes.

Gestion de la classe :

- Classe en U.
- Grand groupe.
- Cours debout.

Ressources :

- Extraits du film *Edmond* (2019) (VOIR ANNEXE VI).
- Écran numérique.

Critères d'évaluation :

- Les élèves seront capables de distinguer et interpréter à l'oral les intentions communicatives associées à des patrons sonores déterminés et à un certain langage corporel à travers d'un support auditif et visuel.

Description :

Première écoute

Dans cette activité, les élèves identifient différentes émotions à travers la voix et les diverses intonations. L'enseignant met l'audio —sans l'image— de quelques extraits du film *Edmond* (2019), de telle façon que les apprenants ne peuvent qu'écouter le son ; ils doivent essayer de trouver l'émotion —tristesse, joie, inquiétude...— exprimé par le personnage qui parle dans chaque cas, décrivant les tons de voix —haut, bas, vite...— et argumentant leurs réponses pour justifier leurs élections. Parallèlement, l'enseignant guide les interventions des étudiants et favorise les échanges qui peuvent se produire parmi eux. Ce n'est pas une activité de compréhension orale, puisque le dialogue n'est pas important,

mais de phonétique et d'intonation.

À la fin, les élèves doivent faire des hypothèses sur l'expression gestuelle qui accompagne les émotions qu'ils ont distinguées, ce qu'ils font au moyen de leurs propres corps, essayant de représenter les scènes qu'ils n'ont pas encore vu.

Deuxième écoute

En deuxième lieu, l'enseignant projette la vidéo à nouveau, cette fois-ci avec l'image en plus que le son, de façon que les apprenants puissent vérifier leurs hypothèses. Une fois vus et décrits les gestes et les intonations qui sont associés aux émotions concrètes, le professeur met sur l'écran numérique ces données proportionnées par les élèves, obtenant ainsi une série de caractéristiques gestuelles et vocales pour chaque émotion.

Activité 6	
Titre : « Lecture dramatisée »	Durée : 15 minutes.
Gestion de la classe : <ul style="list-style-type: none">- Classe en U.- En binômes.- Cours debout.	Ressources : <ul style="list-style-type: none">- Fragment de la pièce <i>Edmond</i> (2016) (VOIR ANNEXE VII).- Morceaux de papier avec des émotions.
Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none">- Les élèves seront capables d'identifier et utiliser à l'oral les patrons sonores et le langage corporel associés à des intentions communicatives déterminées.	
Description : <p>Cette activité consiste à une lecture dramatisée d'un fragment de la pièce <i>Edmond</i> (2016), alors c'est une activité de phonétique et d'intonation, pas de compréhension ou d'expression orale, puisque les élèves doivent se concentrer sur la correcte prononciation des mots et l'expression d'émotions au moyen de la voix plutôt que sur les contenus du texte.</p>	

Puisqu'il vaut mieux de varier les circonstances d'un même texte que de travailler plusieurs (Lhote, 1995), tous les étudiants travaillent avec le même extrait de la pièce. L'enseignant assigne alors une émotion différente à chacun d'eux, au hasard et en secret —avec un petit sac contenant des morceaux de papier dont les apprenants doivent en tirer un—, et ils lisent, deux par deux, le dialogue ; chaque élève joue donc son rôle interprétant l'émotion qui lui correspond pour que le reste de la classe la devine. Il peut même s'aider de son corps s'il en a besoin ou si ses copains n'arrivent pas à trouver la solution.

ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT

Activité 1	
Titre : « Trouvez les similitudes »	Durée : 40 minutes.
Gestion de la classe : <ul style="list-style-type: none"> - Classe en U. - Grand groupe. - Travail individuel. 	Ressources : <ul style="list-style-type: none"> - Écran numérique. - Extraits du film <i>Cyrano de Bergerac</i> (1990) (VOIR ANNEXE VIII). - Fragments de la pièce <i>Edmond</i> (2016) (VOIR ANNEXE IX).
Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves seront capables de comprendre et interpréter les lignes générales et les idées spécifiques d'une ressource audiovisuelle en langue standard. - Les élèves seront capables de comprendre et interpréter les lignes générales et les idées spécifiques des textes théâtraux rédigés dans la langue standard, ainsi que l'organisation et la structure propres au genre. - Les élèves seront capables de comparer de façon efficace (en établissant des liens de similitude ou des différences entre elles) des scènes des pièces théâtrales présentées en format audiovisuel et/ou écrit. 	
Description : <p>Les apprenants font un travail de comparaison des pièces <i>Edmond</i> (2016), d'Alexis</p>	

Michalik, et *Cyrano de Bergerac* (1897), d'Edmond Rostand, travaillant la compréhension orale ainsi que la compréhension écrite.

Premier visionnage

D'abord, les élèves regardent une scène précise du film *Cyrano de Bergerac* (1990) : celle de la tirade du nez. L'enseignant leur indique que l'objectif de ce visionnage est de comprendre le sens général de la scène et de retenir autant de détails que possible, leur demandant de faire attention notamment au monologue de Cyrano.

Première lecture

Individuellement, les étudiants lisent deux brefs fragments sélectionnés de la pièce *Edmond* (2016), d'où ils doivent repérer les similitudes et les équivalences existantes avec ce qu'ils viennent de regarder. Ils prennent note de ces détails pour les commenter après.

Deuxième visionnage

Les apprenants regardent encore une autre scène représentative du film, celle du balcon, avec les mêmes instructions qu'auparavant.

Deuxième lecture

À nouveau, individuellement aussi, ils lisent un nouveau fragment de la pièce pour trouver —et noter— les similitudes et les équivalences avec la scène du film.

Mise en commun

Pour introduire l'échange d'idées entre les élèves, l'enseignant leur pose deux questions auxquelles ils doivent répondre une fois faites les comparaisons : « quelle situation a servi d'inspiration à Edmond Rostand ? » « Comment l'a-t-il reproduit dans sa pièce ? »

Activité 2

Titre : « Donner une fin »

Durée : 25 minutes.

Gestion de la classe :

Ressources :

<ul style="list-style-type: none"> - Classe en U. - Petits groupes (3 élèves). - Cours debout. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fragments de la pièce <i>Edmond</i> (2016) (VOIR ANNEXE IX). - Écran numérique. - Extraits du film <i>Edmond</i> (2019) (VOIR ANNEXE X).
<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves seront capables de s'exprimer à l'oral —au moyen des éléments verbaux et non verbaux— de façon efficace, compréhensible et autonome dans des situations précises indiquées à partir des instructions et prémisses données. 	
<p>Description :</p> <p>L'enseignant divise la classe en petits groupes de trois élèves chacun. Ils doivent relire les textes des scènes d'<i>Edmond</i> et en choisir une : la dernière partie de celles-ci a été omise, alors ils ont quelques minutes pour faire des hypothèses à propos de comment elles pourraient finir et se mettre d'accord en tant que groupe pour imaginer leur propre fin. Ensuite, ils les représentent à l'improvisade devant le reste de la classe.</p> <p>Finalement, les étudiants regardent la scène complète du film pour vérifier si leurs propositions ont été exactes ou pas.</p>	

<p>Activité 3</p>	
<p>Titre : « Approche à la tâche finale »</p>	<p>Durée : 15 minutes.</p>
<p>Gestion de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classe en U. - Petits groupes (3 élèves). 	<p>Ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fragments de la pièce <i>Cyrano de Bergerac</i> (1897) (VOIR ANNEXE XI).
<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves seront capables de comprendre et interpréter les lignes générales et les idées spécifiques des textes théâtraux rédigés dans la langue standard, ainsi que l'organisation et la structure propres au genre. 	

Description :

Ici, l'enseignant présente pour la première fois la tâche que les élèves vont préparer au cours des séances suivantes pour la réaliser avant les vacances de Noël. Il les divise en petits groupes de trois membres chacun et leur distribue le texte de trois scènes de *Cyrano de Bergerac* : le récit du combat, la tombée de la lune et la mort de Christian.

Les apprenants doivent les lire chez eux et se mettre d'accord avec le reste de leur groupe pour choisir une d'elles afin de la travailler. Ils devront créer leur propre scène inédite à partir de celle-ci, suivant le modèle des textes qu'ils ont déjà lu : alors, inventer la situation dans laquelle Edmond Rostand aurait pu imaginer la scène qu'ils ont choisi et la rédiger comme si c'était une autre scène de la pièce *Edmond*.

Ce travail —qu'ils vont faire en cours— sera guidé par l'enseignant. Il leur explique ensuite que la pièce doit suivre le format du texte dramatique, avec des didascalies et des dialogues, et qu'une fois rédigée, ils la joueront devant le reste de la classe.

Activité 4**Titre :** « La conception des personnages »**Durée :** 25 minutes.**Gestion de la classe :**

- Classe en U.
- Petits groupes (3 élèves).

Ressources :

- Fiches techniques des personnages, à compléter (VOIR ANNEXE V).

Critères d'évaluation :

- Les élèves seront capables de compléter adéquatement une fiche technique d'un personnage avec les caractéristiques physiques et psychologiques correspondantes.

Description :

Dans cette activité, les élèves commencent à concevoir les personnages qui vont apparaître dans leurs scènes, mis à part Edmond —qui doit s'y trouver obligatoirement—, pouvant introduire des personnages historiques de l'époque en les adaptant librement de la même

façon que Michalik le fait dans sa pièce. Ainsi, ils doivent faire un petit travail d'investigation et de sélection à cet effet.

Premièrement, les apprenants distribuent les rôles, et chacun d'eux remplit une fiche avec des données de base —comme celle utilisée dans l'activité d'introduction numéro 4— de son personnage. Ils doivent également trouver un objet qui le caractérise pour l'emporter en cours et le porter lorsqu'ils sont en train de jouer le rôle, dans le but de différencier désormais quand ils sont le personnage et quand l'élève.

Activité 5	
Titre : « Sketches express »	Durée : 30 minutes.
Gestion de la classe : <ul style="list-style-type: none">- Classe en U.- Grand groupe.- Cours debout.	Ressources : <ul style="list-style-type: none">- L'objet représentatif de chaque personnage.
Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none">- Les élèves seront capables de suivre des instructions indiquées dans la langue standard de façon correcte, appropriée et cohérente.- Les élèves seront capables de s'exprimer à l'oral (au moyen des éléments verbaux et non verbaux) de façon efficace, compréhensible et autonome dans des situations précises indiquées à partir des instructions et prémisses données.	
Description : <p>Afin de continuer à développer les personnages qu'ils vont jouer, ainsi que pour avoir une première expérience sur les planches avant la mise en scène finale, les élèves font une activité d'improvisation.</p> <p>Premièrement, l'enseignant les demande de marcher dans la salle comme le feraient leurs personnages —lentement, rapidement, boitant...—, toujours portant leur objet caractéristique pour indiquer qu'ils sont en train de jouer leurs rôles. Lorsqu'ils se croisent</p>	

avec une autre personne, ils doivent saluer et se présenter.

Après quelques minutes, le professeur donne aux élèves quelques directives pour continuer à marcher, sous la forme d'ordres à propos des émotions : vous êtes fatigués, tristes, heureux, fâchés...

Ensuite, les élèves retournent à leurs groupes de travail. L'enseignant assigne à chaque membre une émotion, et à l'ensemble de l'équipe une situation au hasard —la salle d'attente d'un hôpital, un commissariat...— qu'ils doivent représenter devant les autres groupes. À cet effet, ils ont cinq minutes pour planifier, de manière générale, une toute petite scène contenant ces prémisses et ayant une fin claire.

Finalement, les différents groupes sortent devant la classe et jouent leurs improvisations.

Activité 6

Titre : « Imaginez être dramaturges »

Durée : 100 minutes.

Gestion de la classe :

- Classe en U.
- Petits groupes (3 élèves).

Ressources : -

Critères d'évaluation :

- Les élèves seront capables de produire par écrit un texte original suivant la structure du genre dramatique (ainsi que la prémisse proportionnée) de façon créative, descriptive et cohérente.

Description :

Les élèves commencent à rédiger la scène, suivant les indications fournies par l'enseignant à cet effet : pour les didascalies, ils doivent écrire des phrases déclaratives, notamment descriptives, en présent de l'indicatif ou en gérondif pour indiquer les décors, l'apparence des personnages —les costumes aussi—, ses actions et ses émotions. D'autre part, quant aux dialogues, ils doivent avoir des phrases de n'importe quel type —déclaratives,

exclamatives, interrogatives ou impératives— en n’importe quel temps verbal, mais qui reflètent le langage oral.

Les apprenants doivent également respecter dans une certaine mesure les contraintes de l’époque dans laquelle la scène a lieu et utiliser le lexique théâtral.

L’enseignant, de sa part, répond des doutes, proportionne du vocabulaire et surveille l’élaboration des successifs brouillons des groupes, indiquant les erreurs et les fautes pour que les propres étudiants puissent les corriger eux-mêmes.

Finalement, les élèves rendent la dernière version de leur scène à l’enseignant, qui l’évalue au moyen d’une grille.

TÂCHE FINALE

Activité 1	
Titre : « Les répétitions »	Durée : 40 minutes.
Gestion de la classe : - Petits groupes (3 élèves).	Ressources : - Les décors.
Critères d’évaluation : - Les élèves seront capables de jouer, de façon claire, audible et compréhensible, leurs propres scènes théâtrales au moyen de différentes formes d’expression verbale et non-verbale précédemment vues.	
Description : Mis à part la mémorisation du texte —qu’ils font chez eux—, les élèves doivent préparer la mise en scène et les répétitions pendant quelques récréations. Ils répartissent les tâches : quelqu’un s’occupe des costumes ; quelqu’un d’autre, des décors, et une dernière personne est chargée de gérer les sons, les lumières et les aspects plus techniques en général. Quant au rôle du metteur en scène, il est rempli par celui qui n’est pas sur scène à chaque moment, alors il n’est pas fixe.	

Les différents groupes collaborent entre eux pour donner et recevoir du retour et des suggestions externes à propos de la mise en scène.

Activité 2

Titre : « La première »

Durée : 25 minutes.

Gestion de la classe :

- Petits groupes (3 élèves).
- Travail individuel.

Ressources :

- Les décors.
- Questionnaires (VOIR ANNEXE XII).

Critères d'évaluation :

- Les élèves seront capables de jouer, de façon claire, audible et compréhensible, leurs propres scènes théâtrales au moyen de différentes formes d'expression verbale et non-verbale précédemment vues.
- Les élèves seront capables d'évaluer, de façon individuelle et autonome, leur performance personnelle et celle de leurs camarades lors de la réalisation de leurs représentations respectives, ainsi que de réfléchir à propos de leur propre travail.

Description :

La dernière activité consiste à la mise en scène des textes, groupe par groupe. Les élèves préparent la scène, les décors, les costumes... et jouent leurs rôles devant la classe.

L'enseignant réalise une vidéo de la représentation, afin de mieux l'évaluer après au moyen d'une grille.

Après chaque représentation, les élèves remplissent —individuellement— un questionnaire concernant leurs propres productions et celles des autres groupes, de façon à réfléchir d'un point de vue critique sur les travaux qu'ils ont fait et auxquels ils ont assisté : c'est l'autoévaluation et l'hétéroévaluation.

CONCLUSIONS

« Mais il est un endroit, un seul, où nous sommes tous côte à côte dans l'ombre : c'est
au théâtre »

(Alexis Michalik, *Edmond*)

Après avoir analysé le théâtre de façon globale, pas uniquement dans sa dimension textuelle et plus précisément d'un point de vue didactique et pédagogique, nous pouvons constater que la dynamique du jeu théâtral est un moyen assez avantageux en ce qui concerne l'introduction de l'oral en classe de langue étrangère, ce qui s'avère essentiel étant donné que la langue écrite y a été historiquement prédominante. D'ailleurs, la pratique théâtrale au sens large favorise non seulement le développement des élèves au niveau académique, mais il suppose une croissance dans le plan personnel aussi : leur travail d'expression orale et interaction en FLE est extrapolable à d'autres situations sociales où ils doivent communiquer dans n'importe quelle langue, même la leur.

En plus, en tant qu'outil didactique, le théâtre comporte une dimension ludique qui ne doit pas être oubliée et qui est très conforme aux nouvelles méthodologies d'enseignement, puisqu'elle se traduit par une croissance de la motivation chez l'apprenant. L'existence d'un projet coopératif —aussi ambitieux qu'il puisse sembler dans un premier temps— promeut également la collaboration entre les différents membres du groupe, ce qui améliore les relations interpersonnelles et favorise l'intégration.

En fait, nous pouvons constater qu'à travers le théâtre, nous pouvons traiter de différents sujets de façon transversale, tels que la culture française —comme il est perceptible dans nos propositions didactiques— ou d'autres questions et valeurs actuelles : le rôle de la femme dans la société, l'exil, l'immigration, l'identité et la diversité sexuelles... même l'écologie, en fonction de la pièce choisie.

Dans ce mémoire, nous avons tout d'abord établi un cadre théorique concernant les deux compétences les plus remarquables de l'approche actionnelle pour l'enseignement-apprentissage de LLEE, afin de mieux comprendre à quoi elles consistent, ce qui est indispensable pour les travailler efficacement. Ensuite, précisément à cet effet, nous avons offert un panorama par rapport au théâtre, ses caractéristiques, ses particularités et ses atouts en matière didactique, mettant ainsi en évidence la potentialité du genre en cours de FLE. Nos propositions didactiques finales sous la forme d'activités à mettre en place visent à

confirmer cela, aussi bien que le fait qu'un tel projet puisse être effectué tout en travaillant les contenus curriculaires qui sont attendus du niveau de langue. Plus précisément, l'exploitation de cette pièce en particulier est assez pertinente, car elle nourrit l'imagination des élèves et leur fait découvrir des grands noms de la culture française depuis leur propre époque, rendant ces auteurs plus actuels que jamais.

Néanmoins, ce serait insuffisant de limiter le jeu théâtral en FLE à la salle de classe lorsqu'il existe la possibilité de l'en faire sortir. De cette manière, bien que nous puissions tout simplement réaliser un projet qui se matérialise en une représentation théâtrale des élèves pour les élèves, ce serait intéressant d'aller plus loin et d'élargir le public à d'autres groupes d'autres niveaux ou compter avec l'aide d'autres départements —l'interdisciplinarité, à la fin— tels que, à titre d'exemple, celui d'Arts plastiques, Langue et littérature, Histoire... pour créer un projet de centre. Également, cela ouvre la porte même à la constitution d'un groupe de théâtre affilié au département de Français.

En définitive, ce genre de projets didactiques offre aux étudiants l'opportunité d'améliorer leurs aptitudes communicatives en FLE —au niveau verbal et non-verbal—, de favoriser la créativité comme aptitude et stratégie de résolution de problèmes, et de connaître des œuvres littéraires de manière active et pas passive. De cette façon, ils constituent le centre de leur propre apprentissage, jouant par conséquent le rôle qu'ils sont censés jouer : celui d'acteur, dans le sens le plus large du mot. Nous considérons que le texte dramatique, en conséquence, leur permet de vivre et de découvrir la littérature depuis son intérieur, depuis un genre qui leur est étranger même en tant que spectateurs et même dans leur langue maternelle aussi.

Le cadre du texte littéraire favorise le développement de l'imagination des élèves, de leur créativité, sans contraintes d'aucun type, puisque l'enseignant devient un simple médiateur qui fonctionne comme guide des étudiants à la découverte active du texte, sans le rôle traditionnel de présentation explicative de la forme et du contenu. Grâce à la littérature, nous pouvons affirmer que l'apprentissage passe donc nécessairement par l'exploration de la part des élèves eux-mêmes, notamment dans le cas du théâtre : un genre qui sert à illustrer parfaitement les problématiques de la vie actuelle —qui, à la base, continuent à être les mêmes dans n'importe quelle pièce—, à recréer le monde de façon visuelle et qui offre au public la possibilité de s'identifier avec ce qui a lieu sur scène, encourageant ainsi la réflexion de sa part ; une sorte de renouvellement de la catharsis des tragédies grecques classiques.

C'est pourquoi les œuvres de Michalik, et particulièrement la mise en abyme d'Edmond, sont aussi pertinentes pour mener à bien ce but, étant donné que leurs problématiques sont spécialement actuelles et, par conséquent, susceptibles de tenir au cœur des apprenants d'aujourd'hui.

Enfin, lors de l'élaboration de ce mémoire, nous avons découvert le grand éventail de possibilités que le travail avec le théâtre présente non seulement pour les apprenants, mais aussi pour les enseignants. Le défi existe à deux niveaux, puisque la créativité des professeurs est aussi importante que celle des étudiants, car didactiser un texte théâtral n'est pas simple une fois que l'on décide de le faire : c'est une activité qui requiert de l'effort et de la volonté des enseignants, mais qui est satisfaisante lorsque le travail porte ses fruits et se manifeste dans une attitude active et positive envers la langue de la part des élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Didactique des LLEE

- Bouchard, R. (2005). Le « cours », un évènement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... Dans Cicurel, F. et Bigot, V. (Éds.), *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde : Recherches et applications* (pp. 64-74). CLE International.
- Carraud, F. (2005). Des débats philosophiques en classe : parler ou ne pas parler ? Dans Cicurel, F. et Bigot, V. (Éds.), *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde : Recherches et applications* (pp. 75-86). CLE International.
- Cicurel, A. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du CEDISCOR*, 2, 93-104.
<https://doi.org/10.4000/cediscor.582>
- Cicurel, F. et Bigot, V. (Éds.) (2005). *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde : Recherches et applications*. CLE International.
- Colletta, J-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? Dans Cicurel, F. et Bigot, V. (Éds.), *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde : Recherches et applications* (pp. 32-41). CLE International.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, enseignement, évaluation*. Disponible en ligne sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, enseignement, évaluation — Volume complémentaire*. Disponible en ligne sur <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. Hachette F.L.E.

Simovik, V. (2019). Lire en classe de FLE : comment motiver les apprenants ? *Interactions dans les Sciences du Langage. Interactions disciplinaires dans les Études littéraires, Les études françaises aujourd'hui*, 11(15), 206-215. <https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch15>

Supiot, J. (2010). Situations-problème relatives à l'enseignement du Français langue étrangère. Dans C. GUILLÉN DÍAZ (Coord.), *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas : el desarrollo del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria el bachillerato: problemática y actuaciones docentes* (pp. 97-118). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. EDELSA.

Viau, R. et Joly, J. (janvier 2001). *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. Communication au colloque de l'ACFAS, Université de Sherbrooke. https://www.researchgate.net/publication/237662461_Comprendre_la_motivation_a_reussir_des_etudiants_universitaires_pour_mieux_agir

Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Hachette Supérieur.

Le théâtre en FLE

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), 57-72. <https://doi.org/10.4000/apliut.3208>

Centro Virtual Cervantes. (2008). « Juego teatral » *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/juegoteatral.htm#

Cocton, M-N. (2013). *L'expression théâtrale en FLE : en route vers une cocreativité ! Voix plurielles*, 10(2), 71-81. <https://doi.org/10.26522/vp.v10i2.842>

de Agreda Coso, E. (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. [Thèse doctorale, Universidad Complutense de Madrid]. Répertoire de thèses de l'Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/39967/1/T37982.pdf>

Delnooz, I. (20 avril 2020). *L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle*. Éditions Maison des Langues.

<https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/lexploitation-du-texte-litteraire-en-classe-de-fle-une-opportunite-pour-linterculturel-dans-lapproche-actionnelle>

García Barrientos, J.L. (2001). *Cómo se comenta una obra de teatro : ensayo de método*. Síntesis.

Godard, A. et Rollinat-Levasseur, È-M. (2005). Le dialogue théâtral, « miroir grossissant » des interactions verbales. Dans Cicurel, F. et Bigot, V. (Éds.), *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde : Recherches et applications* (pp. 122-132). CLE International.

Lawson, J.H. (1995). *Teoría y técnica de la escritura de obras teatrales*. (2^e éd.). Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.

Ollivier, C. (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Lidil - Revue de linguistique et de didactique des langues*(52), 15-37. <https://doi.org/10.4000/lidil.3802>

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : mode d'emploi*. Hachette F.L.E.

Alexis Michalik et son œuvre

Briot, C. (29 novembre 2014). Alexis Michalik, un gamin du 18^e joue la comédie. *Dix Huit Info* : *Actualité Parisiennes*. <https://web.archive.org/web/20190716121901/http://www.dixhuitinfo.com/portraits/article/alexis-michalik-un-gamin-du-18e>

Michalik, A. (2019). *Edmond*. LGF Théâtre de Poche. (Œuvre originale publiée en 2016).

Michalik, A. (Metteur en scène). (2019). *Edmond* [Film]. Légende, Umedia.

Michalik, A. (13 octobre 2020). « *Il y a toujours un peu de soi dans un personnage* » / Interviewé par Giulia Lisi. Maze. <https://maze.fr/2020/10/rencontre-alexis-michalik-il-y-a-toujours-un-peu-de-soi-dans-un-personnage/>

Michalik, A. (2020). *Une histoire d'amour*. Albin Michel.

Michalik, A. (2021a). *Le porteur d'histoire suivi du Cercle des illusionnistes*. LGF Théâtre de Poche. (Œuvres originales publiées en 2011 et 2014 respectivement).

Michalik, A. (2021b). *Intra Muros*. Éditions Magnard. (Œuvre originale publiée en 2017).

Propositions didactiques

Junta de Castilla y León. (30 mai 2022). Proyecto de decreto --/2022, de -- de -----, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la comunidad de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/bachillerato/bachillerato-borrador-curriculo>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>

Sertillanges, T. (16 mai 2005). *Rostand : « Cyrano, c'est moi ! » : Quand Christian s'appelait Amédée*. Cyrano(s) de Bergerac. http://www.cyranodebergerac.fr/rostand_cyrano_contenu.php?contenu_id=14

ANNEXES

ANNEXE I

Opinions des élèves du Practicum

PREGUNTAS SOBRE LAS ACTIVIDADES DE TEATRO

Improvisación

1. ¿Habías hecho teatro con anterioridad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿sólo en español o en algún otro idioma? ¿Cuál?

Sí, en español y algunas veces en Inglés.

2. ¿Cómo te sentiste antes de realizar la actividad de improvisación, cuando se explicó qué ibais a hacer? ¿La perspectiva te generó incomodidad? ¿Emoción? ¿Tenías ganas?

Me pareció un ejercicio interesante porque no se hace mucho, pero no me produjo incomodidad porque había poco público.

3. ¿Cómo te sentiste durante la realización de la actividad de improvisación? ¿Lo pasaste mal? ¿Te divertiste? ¿Y cómo te sientes ahora, en retrospectiva?

No lo pasé mal, me gustó bastante. Incluso me hubiese gustado haber creado una escena más larga.

Representación final

1. ¿Cómo te sentías antes de salir a escena?

Tranquila.

2. ¿Cómo te sentiste mientras actuabas? ¿Y al terminar?

Tranquila también.

3. ¿Has notado alguna diferencia entre tu actitud, tu experiencia y tus sensaciones en general de la actividad de la improvisación y las de la representación final?

Me gustaron las dos, pero me pareció más dinámica la última.

Preguntas generales

1. ¿Le ves alguna utilidad a alguna de las actividades de teatro propuestas? ¿A cuál? ¿Qué utilidad?

Se la veo a todas, porque ayudan mucho a perder los nervios. Además, los personajes sobre los que hicimos todas ellas son muy interesantes y un símbolo de cultura porque también sirven para aprender más de la Literatura.

2. ¿Crees que estas actividades te han ayudado (o te podrían ayudar, si se extendieran en el tiempo) de cara a expresarte con más soltura en FLE (Francés como Lengua Extranjera)? ¿Por qué? ¿En qué has notado que sí o que no?

Yo creo que sí, porque en todas las lenguas se valora mucho que tengas fluidez al hablar y un registro amplio. El teatro sirve mucho, además, para mejorar cosas como la entonación.

3. ¿Cuál de todas las actividades te ha gustado más o te ha resultado más interesante? ¿El descubrimiento de las obras de teatro propuestas? ¿El proceso de escritura de la escena? ¿Su representación? ¿Por qué?

Yo creo que la representación, porque es la que más te hace identificarte con los personajes y las escenas elegidas fueron muy interesantes.

4. Por último, ¿cómo calificarías la propuesta didáctica al completo? ¿Te ha resultado útil/inútil, interesante/aburrida...? ¿Has aprendido algo? ¡Déjame un breve comentario al respecto!

Me ha resultado interesante y útil porque es algo que ya en cursos altos no se hace mucho. Ayuda para interactuar con los demás, se vieron cosas muy originales e implicó algo más que estar sentado todo el rato en una silla.

PREGUNTAS SOBRE LAS ACTIVIDADES DE TEATRO

Improvisación

1. ¿Habías hecho teatro con anterioridad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿sólo en español o en algún otro idioma? ¿Cuál?
2. ¿Cómo te sentiste antes de realizar la actividad de improvisación, cuando se explicó qué ibais a hacer? ¿La perspectiva te generó incomodidad? ¿Emoción? ¿Tenías ganas?
3. ¿Cómo te sentiste durante la realización de la actividad de improvisación? ¿Lo pasaste mal? ¿Te divertiste? ¿Y cómo te sientes ahora, en retrospectiva?

Representación final

1. ¿Cómo te sentías antes de salir a escena?
2. ¿Cómo te sentiste mientras actuabas? ¿Y al terminar?
3. ¿Has notado alguna diferencia entre tu actitud, tu experiencia y tus sensaciones en general de la actividad de la improvisación y las de la representación final?

Preguntas generales

1. ¿Le ves alguna utilidad a alguna de las actividades de teatro propuestas? ¿A cuál? ¿Qué utilidad?
2. ¿Crees que estas actividades te han ayudado (o te podrían ayudar, si se extendieran en el tiempo) de cara a expresarte con más soltura en FLE (Francés como Lengua Extranjera)? ¿Por qué? ¿En qué has notado que sí o que no?
3. ¿Cuál de todas las actividades te ha gustado más o te ha resultado más interesante? ¿El descubrimiento de las obras de teatro propuestas? ¿El proceso de escritura de la escena? ¿Su representación? ¿Por qué?
4. Por último, ¿cómo calificarías la propuesta didáctica al completo? ¿Te ha resultado útil/inútil, interesante/aburrida...? ¿Has aprendido algo? ¡Déjame un breve comentario al respecto!

Improvisación

1. Sí. En inglés, en 6º de primaria. Unas breves representaciones de 2 minutos.
2. No sabía ~~se me~~ ~~o~~ sabía ~~qué~~ cómo ~~se~~ idear la representación. Sinceramente, no tenía ganas de hacer la improvisación, porque el tema me parecía un poco absurdo, pero al final fue divertido.
3. Me dejé llevar por la improvisación y ~~me~~ fue divertido. Me sentí bien por haberla ~~representado~~ actuado en un argumento totalmente improvisado. Fue divertido y relajante.

Repr. final

1. No estaba nerviosa, pero quería hacer la representación cuanto antes. ~~para~~
2. Me salió ~~lo~~ peor que otras ~~lo~~ veces que la había ensayado, porque en grupo lo habíamos ~~lo~~ ensayado pocas veces y no estaba asentada del todo la actuación. ~~además de que~~
3. Me gustaron ~~me~~ las dos actividades, aunque quizá de la segunda disfruté más en el proceso de creación.

Pr. generales

1. Sí, la primera que pareció interesante por el mero hecho de enfrentarse a una improvisación en otro idioma. La segunda también estuvo bien, sobre todo me gustó el proceso de creación de la obra, menos el de representarla.
2. Yo creo que sería interesante hacer más actividades teatrales, ya que opino que esta manera es la mejor forma de aprender a expresarte en otro idioma.
3. Me gustó la creación de nuestra propia escena. Creo que es algo que se ~~podría~~ debería hacer más a menudo, además de que se aprende mejor ^o el idioma que dándolo como teoría.
4. Me han parecido unas actividades interesantes ~~que me han ayudado~~ y ~~me ayudado~~ a soltarme en el idioma.

PREGUNTAS SOBRE LAS ACTIVIDADES DE TEATRO

Improvisación

1. ¿Habías hecho teatro con anterioridad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿sólo en español o en algún otro idioma? ¿Cuál? Nunca lo había hecho.

2. ¿Cómo te sentiste antes de realizar la actividad de improvisación, cuando se explicó qué ibas a hacer? ¿La perspectiva te generó incomodidad? ¿Emoción? ¿Tenías ganas?

Me dio bastante vergüenza.

3. ¿Cómo te sentiste durante la realización de la actividad de improvisación? ¿Lo pasaste mal?

¿Te divertiste? ¿Y cómo te sientes ahora, en retrospectiva? Lo pasó un poco mal por

vergüenza y miedo a hacerlo mal. Pero con perspectiva tampoco fue

Representación final

1. ¿Cómo te sentías antes de salir a escena? Con miedo de hacer algo mal delante de todos los compañeros.

2. ¿Cómo te sentiste mientras actuabas? ¿Y al terminar?

Con vergüenza pero también me lo pasó bien. Al terminar sentí que había

3. ¿Has notado alguna diferencia entre tu actitud, tu experiencia y tus sensaciones en general

de la actividad de la improvisación y las de la representación final? Sí, siento que he mejorado un poco.

Preguntas generales

1. ¿Le ves alguna utilidad a alguna de las actividades de teatro propuestas? ¿A cuál? ¿Qué

utilidad? Sí. Creo que puede servir para aprender a dirigirte a un público y también para mejorar el oficio de la actuación, lo que puede hacer que alguien se interese.

2. ¿Crees que estas actividades te han ayudado (o te podrían ayudar, si se extendieran en el tiempo) de cara a expresarte con más soltura en FLE (Francés como Lengua Extranjera)? ¿Por

qué? ¿En qué has notado que sí o que no? Yo creo que sí pueden ayudar a quien quiera presentarse porque adquiere cierta soltura tanto del lenguaje corporal como

3. ¿Cuál de todas las actividades te ha gustado más o te ha resultado más interesante? ¿El

descubrimiento de las obras de teatro propuestas? ¿El proceso de escritura de la escena? ¿Su

representación? ¿Por qué? El proceso de escritura porque para mí es el más

4. Por último, ¿cómo calificarías la propuesta didáctica al completo? ¿Te ha resultado útil/inútil, interesante/aburrida...? ¿Has aprendido algo? ¡Déjame un breve comentario al respecto!

Me ha parecido útil e interesante y, además, creo que deberían implantarse este tipo de actividades en los institutos para realizarse de manera frecuente ya que favorecer a los alumnos su creatividad y se aprende más un idioma practicándolo que aprendiendo teoría sin saber aplicarla. También hace que los alumnos sepan expresarse más en público lo que es muy importante para cualquier trabajo.

Y por último, también puedo entender lo que viven los actores y los guionistas por un momento y poner en valor su trabajo, sabiendo lo duro que es.

PREGUNTAS SOBRE LAS ACTIVIDADES DE TEATRO

Improvisación

1. ¿Habías hecho teatro con anterioridad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿sólo en español o en algún otro idioma? ¿Cuál? *Sí, pero solo en español.*
2. ¿Cómo te sentiste antes de realizar la actividad de improvisación, cuando se explicó qué ibais a hacer? ¿La perspectiva te generó incomodidad? ¿Emoción? ¿Tenías ganas? *La actividad me animó, no me sentí incómodo porque la realicé con personas de confianza y el proceso fue divertido.*
3. ¿Cómo te sentiste durante la realización de la actividad de improvisación? ¿Lo pasaste mal? ¿Te divertiste? ¿Y cómo te sientes ahora, en retrospectiva? *Durante la realización me sentí algo nervioso, pero me divertí. Ahora siento que mereció la pena, y volvería a repetirlo.*

Representación final

1. ¿Cómo te sentías antes de salir a escena? *Me sentía nervioso pero con ganas de hacerlo.*
2. ¿Cómo te sentiste mientras actuabas? ¿Y al terminar? *Mientras actuaba me sentí un poco más tenso, no muy tranquilo, pero al terminar estuve contento.*
3. ¿Has notado alguna diferencia entre tu actitud, tu experiencia y tus sensaciones en general de la actividad de la improvisación y las de la representación final? *Particularmente no.*

Preguntas generales

1. ¿Le ves alguna utilidad a alguna de las actividades de teatro propuestas? ¿A cuál? ¿Qué utilidad? *Sí, al elaborar un fragmento y luego representarlo ayuda a mejorar en el trabajo grupal y a perder el miedo al "público".*
2. ¿Crees que estas actividades te han ayudado (o te podrían ayudar, si se extendieran en el tiempo) de cara a expresarte con más soltura en FLE (Francés como Lengua Extranjera)? ¿Por qué? ¿En qué has notado que, sí o que no? *Particularmente siento que debería prestarle más atención a aspectos como la gramática, pero es útil para adquirir vocabulario.*
3. ¿Cuál de todas las actividades te ha gustado más o te ha resultado más interesante? ¿El descubrimiento de las obras de teatro propuestas? ¿El proceso de escritura de la escena? ¿Su representación? ¿Por qué? *Lo más interesante me ha resultado el descubrimiento de las obras de teatro.*
4. Por último, ¿cómo calificarías la propuesta didáctica al completo? ¿Te ha resultado útil/inútil, interesante/aburrida...? ¿Has aprendido algo? ¡Déjame un breve comentario al respecto!
La propuesta didáctica me ha parecido realmente positiva, además de aprender sobre teatro francés, ha ayudado a fomentar la participación. Particularmente, me ha resultado muy interesante y he adquirido nuevos conocimientos.

PREGUNTAS SOBRE LAS ACTIVIDADES DE TEATRO

Improvisación

1. ¿Habías hecho teatro con anterioridad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿sólo en español o en algún otro idioma? ¿Cuál? *Sí, en español, no recuerdo qué obra, creo que una religiosa cuando era pequeña.*
2. ¿Cómo te sentiste antes de realizar la actividad de improvisación, cuando se explicó qué ibais a hacer? ¿La perspectiva te generó incomodidad? ¿Emoción? ¿Tenías ganas? *Me emocioné, no me incomodó en absoluto, la verdad es que tenía muchas ganas.*
3. ¿Cómo te sentiste durante la realización de la actividad de improvisación? ¿Lo pasaste mal? *¿Te divertiste? ¿Y cómo te sientes ahora, en retrospectiva? Me sentí un poco nerviosa, pero me divertí bastante, fue una experiencia muy original.*

- Representación final**
1. ¿Cómo te sentías antes de salir a escena? *Un poco nerviosa.*
 2. ¿Cómo te sentiste mientras actuabas? ¿Y al terminar? *Más nerviosa aún, al final aliviada aunque me hubiera trabado en alguna parte.*
 3. ¿Has notado alguna diferencia entre tu actitud, tu experiencia y tus sensaciones en general de la actividad de la improvisación y las de la representación final? *La verdad es que en todas estuve muy emocionada y feliz por la actividad.*

- Preguntas generales**
1. ¿Le ves alguna utilidad a alguna de las actividades de teatro propuestas? ¿A cuál? ¿Qué utilidad? *Sí, te ayuda a soltarte y coger confianza ante el público.*
 2. ¿Crees que estas actividades te han ayudado (o te podrían ayudar, si se extendieran en el tiempo) de cara a expresarte con más soltura en FLE (Francés como Lengua Extranjera)? ¿Por qué? ¿En qué has notado que sí o que no? *Sin pensarme dos veces, sí. Porque al practicar la sonoridad de las palabras y aprender vocabulario se avanza.*
 3. ¿Cuál de todas las actividades te ha gustado más o te ha resultado más interesante? ¿El descubrimiento de las obras de teatro propuestas? ¿El proceso de escritura de la escena? ¿Su representación? ¿Por qué? *Honestamente ha sido la práctica de la representación, porque me sentía muy cómoda y se me hace muy divertido el tener un rol.*
 4. Por último, ¿cómo calificarías la propuesta didáctica al completo? ¿Te ha resultado útil/inútil, interesante/aburrida...? ¿Has aprendido algo? ¡Déjame un breve comentario al respecto! *La calificaría con un 10, la propuesta de inventar una escena alternativa de la obra de teatro fue una gran idea y muy divertida, he aprendido a coger más confianza al hablar con la clase, muchas gracias.*

PREGUNTAS SOBRE LAS ACTIVIDADES DE TEATRO

Improvisación

1. ¿Habías hecho teatro con anterioridad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿sólo en español o en algún otro idioma? ¿Cuál? *No.*
2. ¿Cómo te sentiste antes de realizar la actividad de improvisación, cuando se explicó qué ibais a hacer? ¿La perspectiva te generó incomodidad? ¿Emoción? ¿Tenías ganas? *De primeras me daba un poco de miedo, pero enseguida me entraron ganas porque el teatro me gusta.*
3. ¿Cómo te sentiste durante la realización de la actividad de improvisación? ¿Lo pasaste mal? ¿Te divertiste? ¿Y cómo te sientes ahora, en retrospectiva? *Me divertí mucho, y me pareció una buena forma de trabajar el idioma que me resultó amena.*

Representación final

1. ¿Cómo te sentías antes de salir a escena? *Bastante calmada, con ganas de actuar.*
2. ¿Cómo te sentiste mientras actuabas? ¿Y al terminar? *Un poco nerviosa pero bien. Al terminar, muy satisfecha.*
3. ¿Has notado alguna diferencia entre tu actitud, tu experiencia y tus sensaciones en general de la actividad de la improvisación y las de la representación final? *Me sentí mucho más segura tras la representación final.*

Preguntas generales

1. ¿Le ves alguna utilidad a alguna de las actividades de teatro propuestas? ¿A cuál? ¿Qué utilidad? *Sí, a ambas. Es una forma de trabajar el idioma con la que se te queda lo que aprendes, porque lo pasas bien.*
2. ¿Crees que estas actividades te han ayudado (o te podrían ayudar, si se extendieran en el tiempo) de cara a expresarte con más soltura en FLE (Francés como Lengua Extranjera)? ¿Por qué? ¿En qué has notado que sí o que no? *No sé hasta qué punto, porque siempre he tratado los idiomas con bastante soltura, aunque los he manejado perfectamente.*
3. ¿Cuál de todas las actividades te ha gustado más o te ha resultado más interesante? ¿El descubrimiento de las obras de teatro propuestas? ¿El proceso de escritura de la escena? ¿Su representación? ¿Por qué? *La representación. Al final fue un rato de pasarlo bien con mis amigos mientras practicábamos francés. También me gustó escribir la escena, porque fue todo muy creativo y aprendimos vocabulario.*
4. Por último, ¿cómo calificarías la propuesta didáctica al completo? ¿Te ha resultado útil/inútil, interesante/aburrida...? ¿Has aprendido algo? ¡Déjame un breve comentario al respecto!

Ha sido muy interesante, de verdad creo que todo el proceso de presentarnos las obras, mandarnos crear nuevas escenas y representarlas ha sido muy enriquecedor: hemos ampliado nuestra cultura y nos hemos visto obligados a aprender cosas nuevas y lo que significaban. Nunca había hecho una actividad así, pero sin duda repetiría.

PREGUNTAS SOBRE LAS ACTIVIDADES DE TEATRO

Improvisación

1. ¿Habías hecho teatro con anterioridad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿sólo en español o en algún otro idioma? ¿Cuál? *No me he hecho ninguno*
2. ¿Cómo te sentiste antes de realizar la actividad de improvisación, cuando se explicó qué ibas a hacer? ¿La perspectiva te generó incomodidad? ¿Emoción? ¿Tenías ganas? *No era una actividad que me atraiese mucho, así que no me emocionaba.*
3. ¿Cómo te sentiste durante la realización de la actividad de improvisación? ¿Lo pasaste mal? ¿Te divertiste? ¿Y cómo te sientes ahora, en retrospectiva?
No lo pasé mal, me divertí pasando tiempo con mis compañeros

Representación final

1. ¿Cómo te sentías antes de salir a escena? *Como siempre, sería lo que tenía que hacer*
2. ¿Cómo te sentiste mientras actuabas? ¿Y al terminar? *Solo pensaba en hacer teatro*
3. ¿Has notado alguna diferencia entre tu actitud, tu experiencia y tus sensaciones en general de la actividad de la improvisación y las de la representación final? *NO, me sentí igual durante todo el proceso*

Preguntas generales

1. ¿Le ves alguna utilidad a alguna de las actividades de teatro propuestas? ¿A cuál? ¿Qué utilidad? *Quiza esta actividad nos ayude a hablar en público de forma más clara.*
2. ¿Crees que estas actividades te han ayudado (o te podrían ayudar, si se extendieran en el tiempo) de cara a expresarte con más soltura en FLE (Francés como Lengua Extranjera)? ¿Por qué? ¿En qué has notado que sí o que no? *Claro, pero que al escribir para que otros entiendan tu actividad puedes aprender también el idioma.*
3. ¿Cuál de todas las actividades te ha gustado más o te ha resultado más interesante? ¿El descubrimiento de las obras de teatro propuestas? ¿El proceso de escritura de la escena? ¿Su representación? ¿Por qué? *Hacer el guión con mis compañeros me gustó mucho, y saber de obras de teatro me pareció muy interesante.*
4. Por último, ¿cómo calificarías la propuesta didáctica al completo? ¿Te ha resultado útil/inútil, interesante/aburrida...? ¿Has aprendido algo? ¡Déjame un breve comentario al respecto!
*Me ha resultado bonito para estar con mis compañeros y hacer cosas diferentes.
He aprendido algunas palabras y expresiones*

PREGUNTAS SOBRE LAS ACTIVIDADES DE TEATRO

Improvisación

1. ¿Habías hecho teatro con anterioridad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿sólo en español o en algún otro idioma? ¿Cuál? *Si en español*
2. ¿Cómo te sentiste antes de realizar la actividad de improvisación, cuando se explicó qué ibais a hacer? ¿La perspectiva te generó incomodidad? ¿Emoción? ¿Tenías ganas? *Incomodidad la verdad es que no*
3. ¿Cómo te sentiste durante la realización de la actividad de improvisación? ¿Lo pasaste mal? ¿Te divertiste? ¿Y cómo te sientes ahora, en retrospectiva?

Representación final

Siempre era un poco nervioso pero pasó el mal trago rápido

1. ¿Cómo te sentías antes de salir a escena? *sereno*
2. ¿Cómo te sentiste mientras actuabas? ¿Y al terminar? *tranquilo al acabar igual*
3. ¿Has notado alguna diferencia entre tu actitud, tu experiencia y tus sensaciones en general de la actividad de la improvisación y las de la representación final? *la verdad es que no.*

Preguntas generales

1. ¿Le ves alguna utilidad a alguna de las actividades de teatro propuestas? ¿A cuál? ¿Qué utilidad? *Si a aprender a hablar en público*
2. ¿Crees que estas actividades te han ayudado (o te podrían ayudar, si se extendieran en el tiempo) de cara a expresarte con más soltura en FLE (Francés como Lengua Extranjera)? ¿Por qué? ¿En qué has notado que sí o que no? *Si, mejoras la pronunciación y el oral en general*
3. ¿Cuál de todas las actividades te ha gustado más o te ha resultado más interesante? ¿El descubrimiento de las obras de teatro propuestas? ¿El proceso de escritura de la escena? ¿Su representación? ¿Por qué? *el proceso de escritura es lo más interesante*
4. Por último, ¿cómo calificarías la propuesta didáctica al completo? ¿Te ha resultado útil/inútil, interesante/aburrida...? ¿Has aprendido algo? ¡Déjame un breve comentario al respecto!
interesante pero no me gustaría dedicarme a ello

PREGUNTAS SOBRE LAS ACTIVIDADES DE TEATRO

Improvisación

1. ¿Habías hecho teatro con anterioridad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿sólo en español o en algún otro idioma? ¿Cuál? *Si, sólo en español*
2. ¿Cómo te sentiste antes de realizar la actividad de improvisación, cuando se explicó qué ibais a hacer? ¿La perspectiva te generó incomodidad? ¿Emoción? ¿Tenías ganas? *No tenía ganas, ya que no me gusta hablar en público y no se improvisar.*
3. ¿Cómo te sentiste durante la realización de la actividad de improvisación? ¿Lo pasaste mal? ¿Te divertiste? ¿Y cómo te sientes ahora, en retrospectiva? *Mal, no tengo imaginación para pensar diálogos.*

Representación final

1. ¿Cómo te sentías antes de salir a escena?
2. ¿Cómo te sentiste mientras actuabas? ¿Y al terminar?
3. ¿Has notado alguna diferencia entre tu actitud, tu experiencia y tus sensaciones en general de la actividad de la improvisación y las de la representación final?

Preguntas generales

1. ¿Le ves alguna utilidad a alguna de las actividades de teatro propuestas? ¿A cuál? ¿Qué utilidad? *No.*
2. ¿Crees que estas actividades te han ayudado (o te podrían ayudar, si se extendieran en el tiempo) de cara a expresarte con más soltura en FLE (Francés como Lengua Extranjera)? ¿Por qué? ¿En qué has notado que sí o que no? *Con más tiempo sí, podría ayudar a pensar en el idioma más rápido y a estar más a gusto hablándolo.*
3. ¿Cuál de todas las actividades te ha gustado más o te ha resultado más interesante? ¿El descubrimiento de las obras de teatro propuestas? ¿El proceso de escritura de la escena? ¿Su representación? ¿Por qué? *El descubrimiento de las obras, me pareció interesante ver los fragmentos de las películas.*
4. Por último, ¿cómo calificarías la propuesta didáctica al completo? ¿Te ha resultado útil/inútil, interesante/aburrida...? ¿Has aprendido algo? ¡Déjame un breve comentario al respecto!

Quitando los nervios de la representación y la improvisación, me ha sido interesante conocer la historia de Cyrano y también me ha gustado el trabajo en equipo para crear el diálogo.

PREGUNTAS SOBRE LAS ACTIVIDADES DE TEATRO

Improvisación

1. ¿Habías hecho teatro con anterioridad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿sólo en español o en algún otro idioma? ¿Cuál? *NO*
2. ¿Cómo te sentiste antes de realizar la actividad de improvisación, cuando se explicó qué ibais a hacer? ¿La perspectiva te generó incomodidad? ¿Emoción? ¿Tenías ganas?
Personnellement je ne aime pas ce type de activités.
3. ¿Cómo te sentiste durante la realización de la actividad de improvisación? ¿Lo pasaste mal? ¿Te divertiste? ¿Y cómo te sientes ahora, en retrospectiva? *Indifférent, pero no lo volvería a hacer.*

Representación final

1. ¿Cómo te sentías antes de salir a escena? *Indifférent.*
2. ¿Cómo te sentiste mientras actuabas? ¿Y al terminar? *Indifférent.*
3. ¿Has notado alguna diferencia entre tu actitud, tu experiencia y tus sensaciones en general de la actividad de la improvisación y las de la representación final? *NO*

Preguntas generales

1. ¿Le ves alguna utilidad a alguna de las actividades de teatro propuestas? ¿A cuál? ¿Qué utilidad? *Te queda ayudar en la expresión oral.*
2. ¿Crees que estas actividades te han ayudado (o te podrían ayudar, si se extendieran en el tiempo) de cara a expresarte con más soltura en FLE (Francés como Lengua Extranjera)? ¿Por qué? ¿En qué has notado que sí o que no? *Je pourrais constater une exactitude.*
3. ¿Cuál de todas las actividades te ha gustado más o te ha resultado más interesante? ¿El descubrimiento de las obras de teatro propuestas? ¿El proceso de escritura de la escena? ¿Su representación? ¿Por qué? *Je n'ai pas aimé de la pièce de théâtre.*
4. Por último, ¿cómo calificarías la propuesta didáctica al completo? ¿Te ha resultado útil/inútil, interesante/aburrida...? ¿Has aprendido algo? ¡Déjame un breve comentario al respecto!

En general, ha estado bien. Bastante completa en cuanto a trabajar la expresión y comprensión oral y escrita, sin embargo, desde mi punto de vista un poco repetitivo si no te gusta el teatro.

ANNEXE II

Grilles d'évaluation

GRILLE GÉNÉRALE EXPRESSION ORALE

	2	1	0
Participation et intérêt général	L'élève participe de façon spontanée, faisant des interventions appropriées et liées à l'activité en question	L'élève ne participe que dans certaines situations (lorsqu'il est interpellé), faisant des interventions appropriées et liées à l'activité en question	L'élève a du mal à participer, même quand il est interpellé, ou ses interventions n'ont pas beaucoup à voir avec l'activité en question
Prononciation	L'élève produit des énoncés correctes, intelligibles et parfaitement compréhensibles, qui s'approchent de l'authenticité	L'élève produit des énoncés globalement compréhensibles, et ses erreurs n'empêchent pas la communication	L'élève produit des énoncés difficiles à comprendre, qui rendent impossible la communication
Fluidité	L'élève démontre de l'efficacité et de l'aisance pour construire des structures morphologiques et grammaticales correctes	L'élève est capable de construire des structures morphologiques et grammaticales correctes, mais son discours est rempli de doutes	L'élève n'est pas capable de construire des structures morphologiques et grammaticales correctes sans avoir recours à des pauses de façon constante
Richesse du discours	L'élève s'exprime au moyen des phrases longues, complexes et utilisant des liens logiques	L'élève s'exprime au moyen des phrases courtes et simples, mais plus au moins correctes	L'élève s'exprime au moyen de phrases simples, même incomplètes, sans liens entre elles
Langage non verbal	L'élève accompagne son discours d'une gestualité riche, efficace, qui correspond avec ce qu'il vise à transmettre	L'élève accompagne son discours d'une gestualité abondante qui n'est pas quand même complètement en relation avec ce qu'il vise à transmettre	L'élève accompagne son discours d'une gestualité insuffisante qui n'a pas de rapport avec ce qu'il vise à transmettre

GRILLE GÉNÉRALE COMPRÉHENSION ORALE ET/OU ÉCRITE

	2	1	0
Cohérence	L'élève suit les consignes indiquées et remplit l'information qui est demandée de façon correcte et cohérente	L'élève ne suit pas exactement les consignes indiquées et il remplit l'information qui est demandée de façon incorrecte ou insuffisante	L'élève ne suit pas du tout les consignes indiquées ni remplit correctement l'information qui est demandée
Intentionnalité	L'élève est capable d'identifier efficacement l'intentionnalité d'un propos	L'élève est capable d'identifier quelques caractéristiques de l'intentionnalité d'un propos, même s'il n'arrive pas à l'interpréter complètement	L'élève n'est pas capable d'identifier l'intentionnalité d'un propos
Contexte général	L'élève peut repérer des informations détaillées à propos du contexte, même si elles sont implicites, et les relier entre elles	L'élève peut repérer des informations explicites à propos du contexte et les relier entre elles	L'élève ne peut repérer que des informations simples à propos du contexte / L'élève n'arrive pas à relier entre elles les informations qu'il repère
Structure	L'élève relève adéquatement la structure qui articule un texte et interprète les fonctions des différents éléments	L'élève relève adéquatement la structure qui articule un texte, mais il a des difficultés pour interpréter les fonctions des différents éléments	L'élève a des difficultés pour relever la structure qui articule un texte et pour interpréter les fonctions des différents éléments
Informations précises	L'élève est capable de repérer et identifier correctement des informations précises à partir d'un propos	L'élève a des difficultés pour repérer et identifier correctement des informations précises à partir d'un propos	L'élève n'est pas capable de repérer et identifier correctement des informations précises à partir d'un propos

GRILLE SPÉCIFIQUE TÂCHE FINALE (EXPRESSION ÉCRITE)

	2	1	0
Cohérence	La scène possède une intrigue et une fin cohérentes suivant la prémisse procurée pour son élaboration	La scène ne possède pas une fin cohérente avec le reste de l'intrigue mais elle suit la prémisse procurée / Elle possède une intrigue et une fin cohérentes, mais elle ne suit pas la prémisse procurée	La scène ne possède pas une fin cohérente avec le reste de l'intrigue ni suit la prémisse procurée pour son élaboration
Description des décors	Les élèves décrivent clairement les décors de la scène dans les didascalies, permettant la création d'une image mentale de la part des lecteurs	Les élèves décrivent vaguement les décors de la scène dans les didascalies, rendant difficile la création d'une image mentale de la part des lecteurs	Les élèves ne décrivent pas les décors de la scène dans les didascalies, rendant impossible la création d'une image mentale de la part des lecteurs
Description des personnages	Les élèves décrivent clairement les personnages et leurs actions dans les didascalies, permettant la création d'une image mentale de la part des lecteurs	Les élèves décrivent vaguement les personnages et leurs actions dans les didascalies, rendant difficile la création d'une image mentale de la part des lecteurs	Les élèves ne décrivent pas les personnages et leurs actions dans les didascalies, rendant impossible la création d'une image mentale de la part des lecteurs
Structure	Les élèves font un usage correct de la structure propre au texte théâtral	Les élèves font un mauvais usage de la structure propre au texte théâtral	Les élèves n'utilisent pas la structure propre au texte théâtral
Correction et richesse	Les élèves utilisent un langage et un lexique parfaitement adaptés au contexte et à la situation en question, les rendant vraisemblables	Les élèves utilisent un langage et un lexique qui se correspondent au contexte et à la situation en question sans être pourtant spécifiques	Les élèves utilisent un langage et un lexique qui ne se correspondent pas au contexte ni à la situation en question

GRILLE SPÉCIFIQUE TÂCHE FINALE (EXPRESSION ORALE)

	2	1	0
Parler fort	L'élève parle fort, on peut entendre sa voix tout le temps	L'élève parle de telle façon qu'il faut faire un effort pour l'entendre ou il parle trop bas en quelque occasion	L'élève parle trop bas et on n'entend rien
Prononciation et intonation	L'élève fait même la différence entre tous les sons et met l'intonation appropriée	On arrive à comprendre l'élève, même s'il y a quelques erreurs de prononciation ou d'intonation	C'est impossible de comprendre ce que l'élève est en train de dire
Langage non verbal	L'élève montre un bon langage corporel et accompagne ses mots des gestes	Le langage corporel de l'élève ne se correspond pas avec le texte	L'élève joue son rôle de façon artificielle, se limitant à répéter le texte de façon statique
Improvisation	L'élève affronte efficacement les inconvénients et reste toujours dans son rôle	L'élève présente des difficultés pour rester dans son rôle et donne ou demande des indications une ou deux fois	L'élève semble perdu et sort de son rôle de façon systématique pour donner ou demander des indications
Fluidité	L'élève produit des énoncés longs et correctes aisément, ne faisant que les pauses nécessaires et opportunes	L'élève produit des énoncés longs et correctes, mais son manque d'assurance est évident et se manifeste à travers divers hésitations	L'élève a des difficultés pour produire des énoncés longs sans s'interrompre ou hésiter de façon systématique

ANNEXE III

Activité d'introduction 3

Rosemonde Gérard raconte comment est née l'idée de *Cyrano*.

« Hélas ! » s'écriait le jeune homme, « j'ai beau parler, j'ai beau plaider, elle ne m'écoute même pas... »

— Mais, que lui dites-vous ? » fit Edmond Rostand qui se trouvait connaître la jeune fille cruelle.

« Je lui dis que je l'aime !

— Et puis ?

— Je recommence !

— Et enfin ?

— C'est tout...

— Quand elle vous aimera, cela suffira » conclut le poète, « mais maintenant il lui faut autre chose. Je la connais : elle est pédante, précieuse, elle est même snob. Il lui faut des paroles, des phrases, des paradoxes. Avant que, simplifiée par l'amour, elle n'ait besoin que d'un mot, il lui faut beaucoup de mots. »

Et, dès lors, commença cet étrange enseignement. Chaque jour, le jeune amoureux revenait prendre sa leçon près de la fontaine et repartait, comme rechargé par le poète de toute une électricité cérébrale et littéraire. Des documents, des citations, des aperçus, des profondeurs, des réflexions, des impromptus, des balbutiements, des audaces, tout un bagage éblouissant passait d'un cerveau trop gonflé dans un cerveau trop vide. Et le triomphe fut complet lorsque, quelques temps après, Edmond Rostand rencontrant la jeune fille, entendit celle-ci lui dire ardemment :

« Eh bien, mais vous savez, ce petit Amédée » (il s'appelait Amédée) « que j'avais jugé si quelconque, il est prodigieux : c'est un savant, c'est un penseur, c'est un poète... »

Hélas ! Amédée n'était rien de tout cela ; il n'était qu'un éphémère reflet... mais la première idée de *Cyrano* était trouvée !

Edmond Rostand, Rosemonde Gérard (1935), Fasquelle Editeurs, pp. 11-12

ANNEXE IV

Activité d'introduction 4

EDMOND (extraits de la pièce *Edmond*)

Dans le couloir, Feydeau et Courteline, auteurs de comédies à succès, sortent des cigarettes et cherchent du feu. Un jeune spectateur les rejoint en coulisses : petit, sec, bataillant contre les angoisses et une calvitie précoce, c'est l'auteur, Edmond Rostand. Il a vingt-sept ans.

FEYDEAU. - Et le texte ! Qui a bien pu écrire ça ?

EDMOND. - Edmond Rostand

FEYDEAU. - Qui ça ?

EDMOND. - Rostand. Edmond Rostand.

Les deux critiques se regardent : ils ne connaissent pas.

COURTELINE. - Sûrement un vieux baron...

FEYDEAU. - Ah ! Si, je vois ! Un jeune poète qui n'a fait que des fours.

LÉO (extraits de la pièce *Edmond*)

15. Cabaret du « *Moulin-Rouge* »

Edmond partage une table avec son ami Léo Volny, trente ans. Ami d'Edmond, jeune comédien célibataire, dandy bohème et beau garçon, Léo est l'antithèse d'Edmond.

COQUELIN, *chaleureusement*, à Léo. - Volny !

LÉO, *chaleureusement*. - Coquelin !

EDMOND, *soulagé*. - Ah ! Vous vous connaissez.

COQUELIN. - Bien sûr ! Léo a beaucoup fréquenté mes actrices...

EDMOND. - ... Évidemment.

LÉO. - Plus connu pour mes conquêtes que pour mes rôles, telle est ma croix !

JEANNE (extraits de la pièce *Edmond*)

LÉO. - Moi aussi, j'ai une bonne nouvelle : je suis amoureux ! Fou !

EDMOND, *ironique*. - ... Pour changer.

LÉO. - Cette fois, c'est sérieux ! Une petite habilleuse, belle comme le vent.

JEANNE. - Ah ? (*À Jacqueline*) De quoi parliez-vous ?

JACQUELINE, *levant les yeux au ciel*. - De théâtre.

JEANNE. - J'adore le théâtre ! Mais Jacqueline déteste tout ce que j'aime : la poésie. Les vers.

EDMOND, *amusé*. - Ah ? Vous êtes une romantique ?

JEANNE. - ... Absolue ! Je suis née un demi-siècle en retard. J'aurais voulu être actrice en 1850 ! Jouer Marianne, jouer Camille, Marguerite Gautier !

CYRANO (extrait de la pièce *Edmond*)

MONSIEUR HONORÉ. - Un poète qui a de la dérision ! Le voilà, votre héros.

EDMOND. - Mais oui ! Superbe dans la défaite, merveilleux dans l'échec, en un mot...

MONSIEUR HONORÉ. - ... Français !

EDMOND. - Et brillant duelliste !

MONSIEUR HONORÉ. - Aussi bon rimailleur qu'escrimailleur !

EDMOND. - Mais laid ! Afin qu'à personne il n'ose ouvrir vraiment son cœur.

MONSIEUR HONORÉ. - Je crois que je vois bien le genre de personnage auquel vous pensez...

EDMOND. - Il doit bien exister ! Voyons, XVII^e siècle ? Un mousquetaire ? Un d'Artagnan artistique...

MONSIEUR HONORÉ, *euréka*. - Mais oui ! Hercule de Savinien...

EDMOND. - ... de Cyrano de Bergerac !

CHRISTIAN (extraits de la pièce *Edmond*)

EDMOND. - Cyrano et Christian aiment la même femme !

LÉO. - Christian ? Qui est Christian ?

EDMOND. - C'est toi !

LÉO. - C'est moi ?

EDMOND. - Cyrano est brillant, mais laid. Christian est beau, mais bête.

EDMOND, *distribuant les feuilles*. - Cyrano apprend que Roxane aime en secret Christian, et promet à sa cousine qu'il veillera sur le petit cadet.

COQUELIN. - Et il se bat en duel pour le protéger !

EDMOND. - Euh... non. Mais Christian lui avoue qu'il ne sait pas s'y prendre avec les femmes, alors il lui propose de l'aider !

MARCEL. - C'est étrange, pourquoi fait-il ça ?

LA VIEILLE ACTRICE, *connaissant les hommes*. - Par fierté, par orgueil.

EDMOND. - Voilà ! Et parce que sinon, il n'y a pas de pièce.

ROXANE (extraits des pièces *Edmond* et *Cyrano de Bergerac*)

ANGE. - Votre Roxane, ce sera Maria Legault qui la jouera.

EDMOND. - Maria Legault ? Ma Roxane est une jeune précieuse de vingt ans...

MARCEL. - Les actrices n'ont pas d'âge.

CHRISTIAN, *lève la tête, aperçoit Roxane, et saisit vivement Lignière par le bras*. - C'est elle !

LIGNIÈRE, *regardant*. - Ah ! c'est elle ?...

CHRISTIAN. - Oui. Dites vite. J'ai peur.

LIGNIÈRE, *dégustant son rivesalte à petits coups*. - Magdeleine Robin, dite Roxane. — Fine. Précieuse.

CHRISTIAN. - Hélas !

LIGNIÈRE. - Libre. Orpheline. Cousine de Cyrano, — dont on parlait...

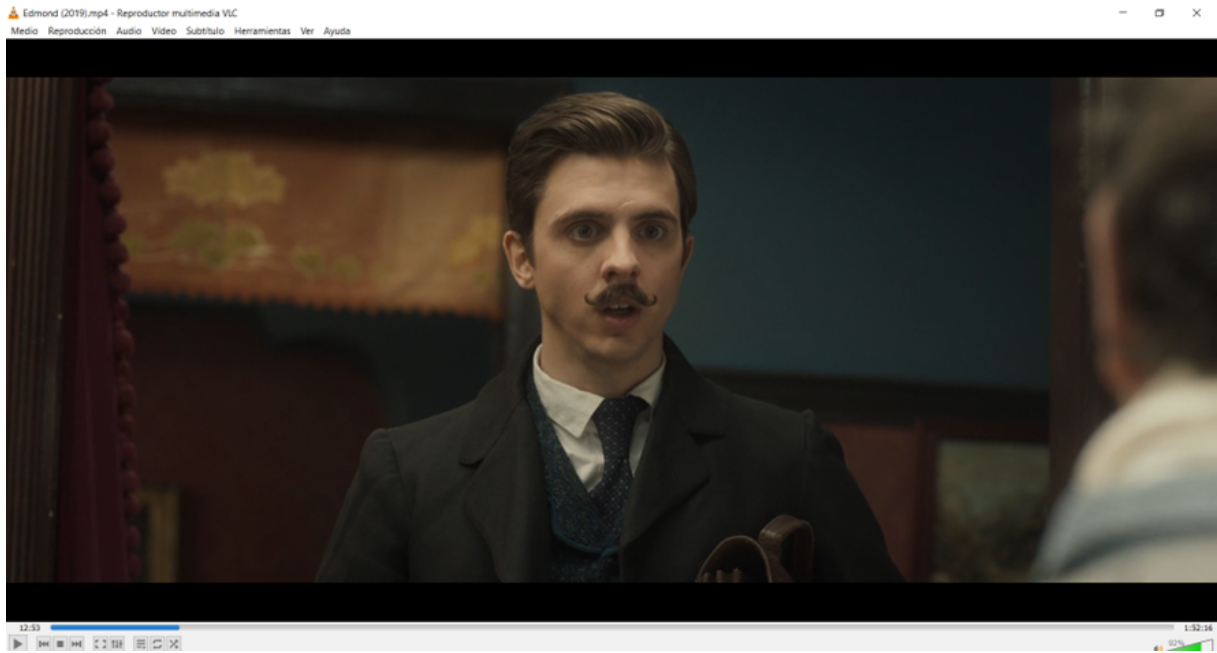
ANNEXE V

Activité d'introduction 4 et Activité de développement 4

Nom complet :	
Âge (approximatif) :	
Métier :	
4 traits d'apparence :	- - - -
4 traits de caractère :	- - - -
Objet caractéristique :	

ANNEXE VI

Activité d'introduction 5



Extraits :

00:12:58–00:13:12

00:22:26–00:22:36

00:29:28–00:30:00

00:36:50–00:37:39

00:38:50–00:39:13

00:46:14–00:46:50

01:00:20–01:01:20

01:27:18–01:27:29

ANNEXE VII

Activité d'introduction 6

MONSIEUR HONORÉ

Croyez-vous que jamais je n'ai dû me battre pour garder ce café ? Croyez vous que la couleur de ma peau m'ait simplifié la vie ? Chaque homme, chaque client, chaque employé, d'un regard, me le renvoie comme une insulte. Mais il est un endroit, un seul, où nous sommes tous côté à côté dans l'ombre : c'est au théâtre. J'ai vu un homme pourfendre les préjugés, refuser les compromis, mourir pour son idéal. Vous avez, messieurs, de l'or entre les mains. Voulez-vous qu'il disparaisse dans l'oubli ou qu'il soit le plus grand triomphe du théâtre français ? (*Il se tourne vers les Flouzy.*) Écoutez les mots de Cyrano, soyez sublimes, donnez tout ce que vous avez pour cette pièce, car, je vous le prédis, jamais, jamais dans votre vie vous n'en croiserez une plus belle.

Un silence profond suit la tirade d'Honoré.

COQUELIN

Mais... la Comédie-Française... ?

MONSIEUR HONORÉ

Quand Molière vivait, les comédiens étaient enterrés hors des cimetières. Vous êtes une communauté en marge de cette société bourgeoise. Vous, les artistes, vous êtes des hors-la-loi !

ANNEXE VIII

Activité de développement 1



Film Cyrano de Bergerac (1990) Français / French HD

40.764 visualizaciones 26 jul 2021 Film Cyrano de Bergerac en français, avec Gérard Depardieu.

👍 583 🗨️ No me gusta ➦ Compartir ⬇️ Descargar ✂️ Clip ➦ Guardar ...

Extraits :

La tirade du nez (00:15:40–00:17:55)

La scène du balcon (01:08:45–01:15:05)

ANNEXE IX

Activités de développement 1 et 2

10. Brasserie « Chez Honoré »

Edmond va au théâtre, le carnet à la main. Il parle tout haut, tout en marchant :

EDMOND, *pour lui-même*. – Improvise, improvise... Bien. Où se passe l'action ? Je ne sais pas. Quand se passe l'action ? Je ne sais pas. Quel est le sujet ?

(Désespéré)

Ah ! Mon Dieu, mon Dieu...

Il se réfugie dans un café : la brasserie « Chez Honoré ». C'est une grande brasserie parisienne, dont le gérant est Monsieur Honoré, un grand Noir d'une cinquantaine d'années, fils d'esclave affranchi, adopté par un patron de café, dont il a hérité à sa mort.

EDMOND, *pour lui-même*. – C'est une tragédie. Pourquoi ? Parce que je ne suis pas drôle, voilà. En vers. Pourquoi ? Parce que je ne sais pas écrire en prise. C'est une pièce... historique ? Historique ! Une... une fiction réaliste. C'est la vie d'un personnage ayant réellement existé, mais librement fantasmée. Oui ! Un grand homme. Glorieux, fier, beau !

LE CLIENT, *off, hélant*. – Bon, alors ! Ce ballon de rouge, il vient ?

Honoré lui apporte son ballon de rouge. Edmond est plingé dans son carnet vide.

MONSIEUR HONORÉ. – « La patience adoucit tout mal sans remède », cher ami.

LE CLIENT. – Voyez-vous ça ! Un nègre qui sait parler !

Dans le café, les serveurs s'arrêtent de servir. Scène de western.

MONSIEUR HONORÉ. – J'ai dû mal entendre. Mon oreille me joue parfois des tours.

LE CLIENT. – Quoi ? J'appelle un chat un chat, et un nègre un nègre.

Honoré pose son torchon sur la table du client.

MONSIEUR HONORÉ. – « Nègre » ? C'est tout ?

LE CLIENT. – Mais je...

MONSIEUR HONORÉ. – C'est un peu court, jeune homme ! Vous auriez pu dire... voyons, tel un géographe : « Africain, Antillais, créole ». Tel un peintre : « marron, mélanoderme, moricaud ». Ou tout simplement « Noir », si vous aviez eu la sobriété, l'élégance ou simplement le vocabulaire qu'un homme entrant dans mon café se doit d'avoir.

13. Loge de Coquelin

Edmond pénètre timidement dans la loge. Coquelin, ogre attachant, capitaine de navire théâtral, est aux prises avec Ange Floury, un Corse d'une soixantaine d'années, petit et sec, accompagné de Marcel Floury, son frère, massif.

EDMOND. – Monsieur Coquelin, je...

COQUELIN, *aux Floury*. – Ah ! messieurs, veuillez m'excuser, j'ai une rendez-vous de la plus haute importance avec monsieur que voilà...

EDMOND. – Oh, inutile de...

COQUELIN, *à Edmond, obséquieux*. – Entrez, entrez, installez-vous.

ANGE. – Très bien, Coq, on s'en va mais ne nous oublie pas ! (*Menaçant*) Parce que nous, on ne t'oubliera pas.

COQUELIN, *cordial*. – Demain, sans faute, j'aurai l'argent.

MARCEL, *intimidé*. – Et bravo pour la pièce.

ANGE. – Marcel ! Viens !

Coquelin referme la porte sur eux et reprend sa superbe.

COQUELIN, *à Edmond*. – Les Floury, des investisseurs. Que voulez-vous, c'est la crise...

EDMOND, *protestant*. – La crise ? Mais la salle est pleine !

COQUELIN. - ... d'invités. Qui êtes-vous ?

EDMOND. – Edmond. Rostand.

COQUELIN, *se remaquillant*. – Coquelin. Constant.

EDMOND. – Je suis l'auteur de...

COQUELIN. - *La Princesse lointaine*, je sais. Trop long, ce quatrième acte. Luxe inutile, distribution coûteuse. Et puis c'est déprimant, tout ça, faites une comédie ! Comme Feydeau !
(*Edmond soupire*)

« Car c'est chose suprême d'aimer sans qu'on vous aime, / D'aimer toujours, quand même, d'une amour incertaine... »

Edmond lève la tête : il vient de reconnaître des vers de La Princesse lointaine.

EDMOND. – Vous vous en souvenez ?

COQUELIN. – Oui. Je me souviens toujours de ce qui est joli.

LUCIEN, *entrant*. – Deux minutes, monsieur Coquelin.

COQUELIN. – Merci, Lucien. (*À Edmond :*)

Alors, votre pièce ? Comédie ? Tragédie ? Vous avez deux minutes.

EDMOND. – Tragédie. (*Regard noir de Coquelin*) Comédie.

COQUELIN. – Bien ! Le titre ?

EDMOND. – Hercule... (*Coquelin grimace*) Savinien... (*Coquelin secoue la tête*)

Cyrano ? (*Pas de réaction*) Cyrano. De Bergerac.

COQUELIN. – Mon rôle.

EDMOND. – Cyrano.

COQUELIN. – Très bien ! Qui est-ce ?

EDMOND. – Un... poète. Fin bretteur. Avec...

COQUELIN. – Avec ?

EDMOND. - ... une laideur...

COQUELIN. – Laideur ?

EDMOND. – Enfin laideur ! Disons une... un... (*S'enfonçant*) un... grand...

(*Il aperçoit, posé sur la table, un masque de commedia dell'arte, au nez proéminent*) ... nez.

COQUELIN. – Un grand... nez ?

EDMOND. – Énorme, une protubérance, un...

Coquelin saisit le papier froissé que tient Edmond.

COQUELIN. – Qu'est-ce que c'est ? Le texte ?

EDMOND. – Euh... Un début de tirade ! La pièce n'est pas encore écrite.

COQUELIN. – Pas écrite !? (*Il lit, puis marmonne le texte*)

« Ah ! Non ! C'est un peu court, jeune homme !

On pouvait dire... oh ! Dieu !... bien des choses en somme...

En variant le ton – par exemple, tenez... »

Il n'y a rien d'autre écrit. Il regarde Edmond.

EDMOND, *improvisant*. – C'est le... sur le... (*Montrant son nez*) Par exemple, tenez... par exemple, tenez, euh... (*Improvisant*)

Agressif : « Moi, monsieur, si j'avais un tel nez,

Il faudrait sur-le-champ que je me l'amputasse ! »

COQUELIN, *sceptique*. – « ... putasse. »

LUCIEN, *revenant*. – Monsieur Coquelin, le rideau doit se lever.

COQUELIN, *s'habillant*. – J'arrive, j'arrive... (*À Edmond* :) C'est tout ?

EDMOND, *improvisant, voyant une peinture de montagne.* – Descriptif : « C'est un roc !... c'est un pic... c'est un cap !... »

Que dis-je, c'est un cap ?... c'est une péninsule ! »

COQUELIN. – ... Encore ?

EDMOND, *improvisant, voyant une cage à oiseaux.* – Gracieux : « Aimez-vous à ce point les oiseaux »

Que paternellement vous vous préoccupez

De tendre ce perchoir à leurs petites pattes ? »

21. Balcon du théâtre du Palais-Royal

Les habilleuses du théâtre sont précisément en train de fumer la cigarette, sous ce balcon. Dont notre petite Jeanne.

LÉO, *l'apercevant.* - Oh ! Jeanne !

Il s'avance vers elle. Edmond, sans trop savoir pourquoi, reste en retrait.

Jeanne, entourée d'autres habilleuses, est immédiatement gênée par la présence de Léo.

LÉO, *fort.* – Jeanne, ma petite Jeanne... (*Il la prend dans ses bras et la fait tourner.*) Tu m'as manqué, tu sais ?

JEANNE, *rougissant et se débattant.* – Mais enfin, monsieur...

LÉO. – « Monsieur ? » « Monsieur » est mon père ! Moi, c'est « Léo », et on s'embrasse pour dire bonjour !

Léo l'embrasse maladroitement sur la bouche. Jeanne rougit et le gifle.

LÉO, *se tenant la joue.* – Mais, je...

Le costumier du Palais-Royal apparaît alors, pour rappeler toute sa cour de petites mains à l'intérieur.

LE COSTUMIER, *très maniéré*. – Allez, allez, mes jolies, au travail, au travail ! Allez, allez, mes petites abeilles !

JEANNE, *en colère, à Léo*. – Bonsoir, monsieur !

Jeanne et ses collègues se réfugient à l'intérieur du théâtre.

LE COSTUMIER, *apercevant Léo*. – Bonsoir, toi.

LÉO, *digne, apercevant le costumier*. – Euh... bonsoir.

LE COSTUMIER, *rentrant à la suite de ses habilleuses*. – Allez, allez, on coud et on répare !

Léo reste seul, comme un imbécile. Un temps.

EDMOND, *s'approchant*. – C'est une romantique, tu lui fais un vaudeville. Il faut la faire rêver, lui dire de belles choses, abandonner la prose. Passe aux vers.

LÉO. – Comment veux-tu que j'improvise des vers ?

EDMOND, *improvisant*. – Bonsoir, ma belle enfant, je passais par hasard,

Et n'espérais pas mieux que la joie de vous voir.

...Comme ça.

LÉO. – Oui, eh bien je suis acteur, moi, monsieur ! Je dis les mots des autres !

EDMOND, *montrant du doigt le balcon*. – Elle est là.

Au balcon, Léo et Edmond distinguent, derrière une fenêtre, la silhouette de Jeanne, qui coud.

LÉO. – Eh bien, qu'est-ce que je fais ?

EDMOND, *soupirant*. – Appelle-la. Je vais t'aider.

Edmond se cache sous le balcon. Il fait signe à Léo : « Vas-y ».

LÉO. – Jeanne... Jeanne !

Elle ne peut pas se montrer à la fenêtre, le couturier les surveille.

JEANNE, *jetant un œil*. – Ah ! C'est vous.

LÉO. – Je voudrais te parler.

JEANNE, *rentrant*. – Non, vous parlez trop mal. Allez-vous-en.

Edmond souffle alors les vers à Léo, qu'il répète :

EDMOND, *soufflant*. – Si mes mots sont hésitants...

LÉO, *répétant*. – « Si mes mots sont hésitants... c'est parce qu'il fait nuit. »

(Bas, à Edmond :) Je ne vois pas le rapport.

EDMOND, *soufflant*. – Dans cette ombre...

LÉO, *répétant*. – « Dans cette ombre... à tâtons... ils cherchent votre oreille. »

(Bas, à Edmond :) Ça ne rime pas du tout !

JEANNE. – Les miens n'éprouvent pas difficulté pareille.²

Edmond et Léo se regardent : ça marche.

EDMOND, *soufflant*. – Ils trouvent tout de suite ?

LÉO, *répétant*. – « Ils trouvent tout de suite ? Oh... Oh...

(À Edmond :) Oh... ?

EDMOND, *bas*. – Cela va de soi.

LÉO, *répétant*. – « Cela va de soi, puisque... »

EDMOND, *bas*. – Puisque c'est dans mon cœur, eux, que je les reçois.

LÉO, *répétant, appréciatif*. – « Puisque c'est dans mon cœur, eux, que je les reçois. »

Jeanne s'arrête de coudre, un instant. Il a capté son attention.

Edmond sort un carnet et se met à noter ses mots à mesure qu'il les dicte.

EDMOND, *soufflant*. – Or, moi...

LÉO, *répétant*. – « Or, moi... j'ai le cœur grand... vous l'oreille petite.

D'ailleurs, vos mots à vous descendent... Ils vont vite.

Les miens montent, madame... il leur faut plus de temps. »

Jeanne ouvre la fenêtre. Edmond tire Léo sous le balcon.

JEANNE. – Mais ils montent bien mieux depuis quelques instants !

Edmond et Léo se regardent, cachés sous le balcon.

JEANNE. - ... Léo ?

Edmond, dans son carnet, dit à la place de Léo les mots suivants :

EDMOND, *fort*. – De cette gymnastique, ils ont pris l'habitude.

Il met sa main sur sa bouche. Trop tard. Moment suspendu : va-t-elle se rendre compte de la supercherie ?

JEANNE. – ... Je vous parle, en effet, d'une haute altitude.

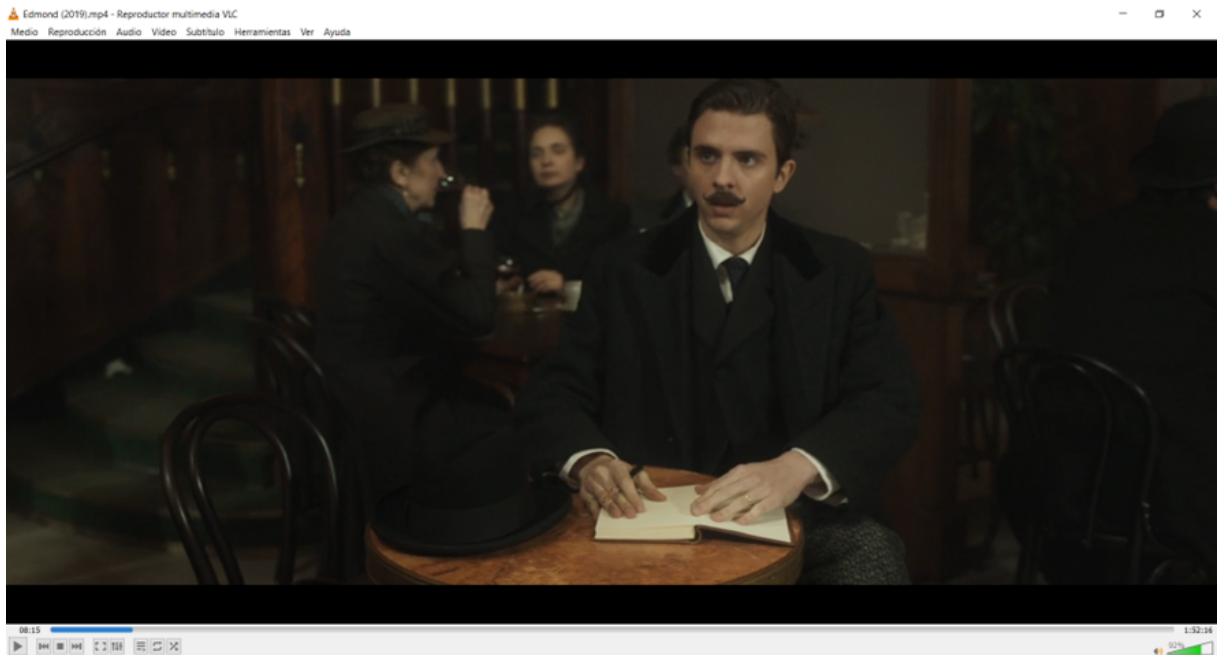
Edmond et Léo se regardent. Léo encourage Edmond du regard.

EDMOND. – ... Certes. Et vous me tueriez, si, de cette hauteur,

vous me laissiez tomber un mot dur sur le cœur.

ANNEXE X

Activité de développement 2



Extraits :

La tirade du nez (00:08:10–00:09:15 // 00:11:45–00:15:28)

La scène du balcon (00:25:20–00:29:05)

ANNEXE XI

Activité de développement 3

SCÈNE IX – ACTE II

Cyrano, Le Bret, les cadets, Christian de Neuville

UN CADET, *assis à une table du fond.*

Hé ! Cyrano !

Cyrano se retourne.

Le récit du combat ?

CYRANO.

Plus tard !

(Il remonte au bras de Le Bret. Ils parlent bas)

LE CADET.

Non, maintenant !

(Il s'arrête devant la table où est Christian)

Si tu ne le sais pas, toi, le nouveau venu, je t'apprends quelque chose.

C'est qu'il est un objet, chez nous, dont on ne cause

Pas plus que de cordon dans l'hôtel d'un pendu !

CHRISTIAN.

Ah oui ?

UN AUTRE CADET, *d'une voix terrible.*

Regardez-moi !

(Il pose trois fois, mystérieusement, son doigt sur son nez)

Tu m'as bien entendu ?

CHRISTIAN.

Ah ! c'est le...

UN AUTRE.

Chut !... jamais ce mot ne se profère !

(Il montre Cyrano qui parle au fond avec Le Bret)

Ou c'est à lui, là-bas, que l'on aurait affaire !

UN AUTRE, *lui posant la main sur l'épaule.*

Un mot suffit ! Que dis-je, un mot ? Un geste, un seul !

Et tirer son mouchoir, c'est tirer son linceul !

Christian va à Carbon de Castel-Jaloux qui a l'air de ne rien voir.

CHRISTIAN.

Capitaine !

CARBON, *se retournant.*

Monsieur ?

CHRISTIAN.

Que fait-on quand on trouve

Des Méridionaux trop vantards ?...

CARBON.

On leur prouve

Qu'on peut être du Nord, et courageux.

(Il lui tourne le dos)

CHRISTIAN.

Merci.

PREMIER CADET, à *Cyrano*.

Maintenant, ton récit !

TOUS.

Son récit !

CYRANO, *redescendant vers eux*.

Mon récit ?...

Tous se groupent autour de lui. Christian s'est mis à cheval sur une chaise.

Eh bien ! donc vers minuit, j'allais à leur rencontre.

La lune, dans le ciel, luisait comme une montre,

Quand soudain, je ne sais quel soigneux horloger

S'étant mis à passer un coton nuager

Sur le boîtier d'argent de cette montre ronde,

Il se fit une nuit la plus noire du monde,

Et les quais n'étant pas du tout illuminés,

Mordious ! on n'y voyait pas plus loin...

CHRISTIAN.

Que son nez.

Silence. Tout le monde se lève lentement. On regarde Cyrano avec terreur. Celui-ci s'est interrompu, stupéfait. Attente.

CYRANO.

Qu'est-ce que c'est que cet homme-là ?

UN CADET, *à mi-voix.*

C'est un homme

Arrivé ce matin.

CYRANO, *faisant un pas vers Christian.*

Ce matin ?

CARBON, *à mi-voix.*

Il se nomme

Le baron de Neuvil...

CYRANO, *vivement, s'arrêtant.*

Ah ! c'est bien...

(Il pâlit, rougit, a encore un mouvement pour se jeter sur Christian)

Je...

(Puis, il se domine, et dit d'une voix sourde)

Très bien...

(Il reprend)

Je disais donc...

(Avec un éclat de rage dans la voix)

Mordious !...

(Il continue d'un ton naturel)

Que l'on n'y voyait rien.

Stupeur. On se rassied en se regardant.

Et je marchais, songeant que pour un gueux fort mince

J'allais mécontenter quelque grand, quelque prince,

Qui m'aurait sûrement...

CHRISTIAN.

Dans le nez...

Tout le monde se lève. Christian se balance sur sa chaise.

CYRANO, *d'une voix étranglée.*

Une dent, –

Qui m'aurait une dent... et qu'en somme, imprudent,

J'allais fourrer...

CHRISTIAN.

Le nez...

CYRANO.

Le doigt... entre l'écorce

Et l'arbre, car ce grand pouvait être de force

À me faire donner...

CHRISTIAN.

Sur le nez...

CYRANO, *essuyant la sueur à son front.*

Sur les doigts.

– Mais j’ajoutai : Marche, Gascon, fais ce que dois !

J’avance, et tout à coup me trouve...

CHRISTIAN.

Nez à nez...

CYRANO, *bondissant vers lui.*

Face à face !

Tous les Gascons se précipitent pour voir ; arrivé sur Christian, il se maîtrise et continue.

Avec cent braillards avinés

Qui puaients...

CHRISTIAN.

À plein nez...

CYRANO, *blême et souriant.*

L’oignon et la vinasse !

Je bondis, front baissé...

CHRISTIAN.

Nez au vent !

CYRANO.

Et je passe !

J’en estomaque deux ! J’en empale un tout vif !

Quelqu’un m’ajuste : Paf ! et je riposte...

CHRISTIAN.

Pif !

CYRANO, *éclatant.*

Tonnerre ! Sortez tous !

Tous les cadets se précipitent vers les portes.

SCÈNE XIII – ACTE III

Cyrano, De Guiche

Cyrano saute du mur ; il feint de tomber lourdement, comme si c'était de très haut, et s'aplatit par terre. De Guiche fait un bond en arrière.

DE GUICHE.

Hein ? Quoi ?

Quel est cet homme ?

Et d'où nous tombe-t-il ?

CYRANO, *se mettant sur son séant, et avec l'accent de Gascogne.*

De la lune !

DE GUICHE.

Comment ?...

CYRANO, *d'une voix de rêve.*

Terrien, quelle heure est-il ?

DE GUICHE.

Qui est-ce ?

J'y vois mal. N'a-t-il plus sa raison ?

CYRANO.

Quelle heure ? Quel pays ? Quel jour ? Quelle saison ?

DE GUICHE.

Mais...

CYRANO.

Je suis étourdi !

DE GUICHE.

Monsieur...

CYRANO.

Comme une bombe

Je tombe de la lune !

DE GUICHE, *impatiente*.

Bonsoir, monsieur !

CYRANO, *se relevant, d'une voix terrible*.

J'en tombe !

DE GUICHE, *reculant*.

Soit ! soit ! vous en tombez !... c'est peut-être un dément !

CYRANO, *marchant sur lui*.

Et je n'en tombe pas métaphoriquement !...

DE GUICHE.

Mais...

CYRANO.

Il y a cent ans, ou bien une minute,

– J'ignore tout à fait ce que dura ma chute ! –

J'étais dans cette boule à couleur de safran !

Quel est ce continent ? où suis-je ? soyez franc !

Ne me déguisez rien !

(Avec un cri de terreur qui fait reculer de Guiche)

Ha ! grand Dieu !... je crois voir

Qu'on a dans ce pays le visage tout noir !

DE GUICHE, *portant la main à son visage.*

Comment ?

CYRANO, *avec une peur emphatique.*

Suis-je en Alger ? Êtes-vous indigène ?...

DE GUICHE, *qui a senti son masque.*

C'est un masque !...

CYRANO, *feignant de se rassurer un peu.*

Je suis donc dans Venise, ou dans Gêne ?

DE GUICHE, *voulant passer.*

Une dame m'attend !...

CYRANO, *complètement rassuré.*

Je suis donc à Paris.

DE GUICHE, *souriant malgré lui.*

Le drôle est assez drôle !

CYRANO.

Ah ! vous riez ?

DE GUICHE.

Je ris,

Mais veux passer !

CYRANO, *rayonnant.*

C'est à Paris que je retombe !

(Tout à fait à son aise, riant, s'époussetant, saluant)

J'arrive – excusez-moi ! – par la dernière trombe.

Je suis un peu couvert d'éther. J'ai voyagé !

J'ai les yeux tout remplis de poudre d'astres. J'ai

Aux éperons, encore, quelques poils de planète !

(Cueillant quelque chose sur sa manche)

Tenez, sur mon pourpoint, un cheveu de comète !...

(Il souffle comme pour le faire voler)

En frôlant le Trident,

J'évitais ses trois lances

Et suis allé tomber assis dans les Balances, –

Dont l'aiguille, à présent, là-haut, marque mon poids !

(Empêchant vivement de Guiche de passer et le prenant à un bouton du pourpoint)

DE GUICHE.

Par l'enfer !

CYRANO.

Par le ciel ! Douteriez-vous de moi ?

De Guiche a réussi à passer et il marche vers la porte de Roxane. Cyrano le suit, prêt à l'empoigner.

CYRANO, *enlevant le masque de De Guiche.*

Retirez ça pour m'écouter !

DE GUICHE.

Mon masque !

CYRANO, *la lançant ailleurs.*

Plus de masque !

Il faut que vous sachiez

Comment la lune est faite, et si quelqu'un habite

Dans la rotondité de cette cucurbité.

DE GUICHE, *criant.*

Non !

CYRANO.

Vous devez savoir comment j'y suis monté.

Ce fut par un moyen que j'avais inventé.

Vous devinez ?

DE GUICHE, *découragé*.

C'est un fou !

CYRANO.

La marée !...

Oui, l'eau de l'océan par la lune est tirée

Je me mis sur le sable – après un bain de mer –

Et la tête partant la première, mon cher,

– Car les cheveux, surtout, gardent l'eau dans leur frange ! –

Je m'enlevai dans l'air, droit, tout droit, comme un ange.

DE GUICHE.

Je connais cette voix.

(Il enlève le masque de Cyrano)

Ça, voyons, je suis ivre !...

CYRANO.

Le quart d'heure est passé, Monsieur, je vous délivre.

Le mariage est fait.

(Il frappe à la porte)

Ouvrez ! C'est Cyrano.

– Ils viennent à l'instant d'échanger leur anneau.

SCÈNE X – ACTE IV

*Roxane, Cyrano, puis Le Bret, Carbon de Castel-Jaloux, les cadets, Ragueneau, de Guiche,
etc*

ROXANE.

Que veut-il ?

CYRANO, *éperdu*.

Rien !... Ne restez pas là.

ROXANE, *vivement*.

Mais que vous-a-t-il-dit ?

Ah ! Mon Dieu, il s'en va !

Peut-être a-t-il douté

De ce que j'avais dit et pourtant c'était vrai.

CYRANO, *lui prenant la main*.

Vous n'avez pas menti ?

ROXANE.

Non, non, je l'aimerais même...

(Elle hésite une seconde)

CYRANO, *souriant tristement*.

Le mot vous gêne

Devant moi ?

ROXANE.

Non...

CYRANO.

Il ne me fera pas de peine !

– Même s’il était laid ?

ROXANE.

Même s’il était laid !

CYRANO, *ardemment*.

Même défiguré ?

ROXANE.

Même défiguré !

CYRANO.

Et s’il était affreux, ridicule, grotesque...

Vous l’aimeriez encore ?

ROXANE.

Et davantage presque !

CYRANO, *perdant la tête, à part*.

Mon Dieu, c’est vrai, peut-être, et le bonheur est là !

ROXANE.

Que dites-vous ?

CYRANO.

Je... écoutez, voilà, Roxane, je voudrais...

Détonations nouvelles. Des cadets sont entrés, portant quelque chose.

ROXANE, *avec un grand cri.*

Christian !

*Roxane se précipite et écarte tout le monde. Elle se jette sur le corps de Christian.
Nouveaux coups de feu. Cliquetis. Rumeurs. Tambours.*

ROXANE, *à Cyrano.*

Il n'est pas mort ?...

CHRISTIAN, *d'une voix mourante.*

Roxane !...

CYRANO, *vite et bas à l'oreille de Christian, pendant que Roxane affolée trempe dans l'eau, pour le panser, un morceau de linge arraché à sa poitrine.*

J'ai tout dit. C'est toi qu'elle aime encore !

Christian ferme les yeux.

ROXANE.

Non... Christian... Christian !

(Elle se met sur le corps de Christian)

Une lettre sur lui !

(Elle l'ouvre)

Pour moi !

CYRANO, *à part.*

Ma lettre !

CARBON.

Feu !

Mousqueterie. Cris. Bruit de bataille.

CYRANO.

Vous autres, sauvez-la !

ROXANE.

Restez avec moi !

CYRANO, *voulant dégager sa main que tient Roxane agenouillée.*

Mais, Roxane, on se bat !

ROXANE, *le retenant.*

Sa lettre... Vous étiez le seul à le connaître.

(Elle pleure doucement)

– N'est-ce pas que c'était un être exquis, un être

Merveilleux ?

CYRANO, *debout, tête nue.*

Oui, Roxane.

ROXANE.

Un poète inouï,

Adorable ?

CYRANO.

Oui, Roxane.

ROXANE.

Un esprit sublime ?

CYRANO.

Oui, Roxane !

ROXANE.

Un cœur profond, inconnu du profane,

Une âme magnifique et pure ?

CYRANO, *criant vers Roxane que de Guiche, aidé de Ragueneau, emporte presque évanouie.*

Adieu, Roxane !

ANNEXE XII

Tâche finale, activité 2

1. Questionnaire sur les autres groupes :

As-tu bien compris la scène ?

As-tu entendu tout le texte ?

Ont-ils fait usage d'un bon langage corporel ?

As-tu trouvé la scène originale ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que tu as aimé le plus ? Pourquoi ?

2. Questionnaire sur le propre groupe :

Considères-tu que ton groupe a bien travaillé et participé équitablement dans la création de la scène ?

Avez-vous fait entendre votre voix au public ?

Avez-vous fait usage d'un bon langage corporel ?

Qu'est-ce que tu as aimé le plus de votre scène ?

Comment améliorerais-tu votre travail ?
