

## Formation aux contes et légendes, suivie de la représentation théâtrale de *La Chasse-galerie*



**Soline Trottet**

Université de Guadalajara, Mexique  
soline.trottet@gmail.com

**Salomé Gómez Pérez**

Université de Guadalajara, Mexique  
sgpdelem@hotmail.com

Reçu le 24-07-2013 / Accepté le 8-09-2013

**Résumé :** De la salle de classe jusqu'à la scène, cet article présente un projet de formation théâtrale aux contes et légendes qui s'est déroulé à l'*Universidad de Guadalajara* (Mexique) dans le cadre d'une coopération mexico-québécoise. Parmi les nombreuses tâches et activités proposées aux étudiants de français langue étrangère pour mener à bien un projet interculturel qui s'inscrit résolument dans une perspective actionnelle, le fil conducteur est ici celui de l'articulation « oral »/ « écrit ». L'article examine ainsi la manière dont les diverses activités langagières de réception, de production et d'interaction se sont assemblées durant cette formation. Il met également en évidence l'idée que les compétences convoquées dans une collaboration de ce type vont bien au-delà des seules compétences linguistiques, et invite par là-même à décroquer la frontière entre l'oral et l'écrit.

**Mots-clés :** contes, légendes, Québec, interculturel, perspective actionnelle

### **Formación a los cuentos y a las leyendas, seguida por la representación teatral de *La Chasse-galerie***

**Resumen:** Del aula al escenario, este artículo presenta un proyecto de formación teatral de cuentos y leyendas que se realizó en la Universidad de Guadalajara (México) en el marco de una cooperación México-quebequense. Entre las numerosas tareas y actividades propuestas a los estudiantes de Francés como Lengua Extranjera para llevar a cabo un proyecto interculturel que definitivamente se inscribe en una perspectiva accional, el hilo conductor es el de la articulación entre «oral» / «escrito». Así, el artículo examina la manera en la que diversas actividades lingüísticas de recepción, producción y de interacción se conjuntaron en esta formación. Igualmente, pone en evidencia cómo las competencias requeridas en este tipo de colaboración van más allá de las de orden lingüístico, por lo que invita a desdibujar la frontera entre lo oral y lo escrito.

**Palabras clave:** cuentos, leyendas, Quebec, intercultural, perspectiva accional

### **Introduction to tales and legends, followed by a theatrical play of *La Chasse-galerie***

**Abstract:** From the classroom to the stage, this article presents a project of introduction to theatrical play using tales and legends as background. This project took place at the Universidad de Guadalajara (Mexico) through a cooperation between Mexico and Quebec. Numerous tasks were proposed to the students of French as a Foreign Language in order to carry out a cross-cultural project in an action-oriented

perspective. The common thread of this project is to mix oral and written activities to improve their communication skills. The article examines how the various language activities, involving oral and written comprehension, production and interaction, are assembled during this formation. It also highlights the idea that the skills put forward for this project go well beyond language abilities, and thereby promote the break down of borders between oral and written tasks.

**Keywords:** tales, legends, Quebec, intercultural competence, action-oriented perspective

## Introduction

Le thème retenu pour la IX<sup>e</sup> édition du Festival francophone de l'*Universidad de Guadalajara* étant celui de la compétence interculturelle, et l'invité d'honneur le Québec, il a été décidé de représenter sur scène un conte traditionnel québécois, *La Chasse-galerie*. Dans cette optique, une formation à la théâtralisation de contes et de légendes a été proposée aux étudiants volontaires de la *Licenciatura de Didáctica del Francés como Lengua Extranjera* (LIDIFLE) de janvier à mai 2013. Les différentes tâches et activités conçues avaient pour intention de contribuer au développement de la compétence interculturelle des acteurs impliqués, selon une approche « *communic'actionnelle* » (Bourguignon, 2009).

Depuis la perspective du formateur, la question du *comment mettre en synergies des profils de compétences - linguistiques et professionnels- et des rôles -sociaux et artistiques- particulièrement hétérogènes* reste au cœur des préoccupations didactiques.

Cet article présente la démarche mise en œuvre dans le projet à partir du fil conducteur oral/écrit, au service d'une pédagogie différenciée et selon une perspective actionnelle, par laquelle « *l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait* » (Richer, 2009 : 40). Les deux étapes de réalisation du projet sont ainsi explicitées, dans le but de donner des pistes d'exploitation pédagogique pour articuler l'oral et l'écrit en didactique du FLE au sein d'un projet d'envergure.

## 1. Contextualisation du projet de théâtralisation de contes et de légendes du Québec

### 1.1 Principal objectif, déroulement et démarche

Depuis 2005, l'*Universidad de Guadalajara* organise chaque année un festival francophone, événement académique et culturel qui œuvre pour le dialogue entre les langues et promeut l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Ce festival est également un terrain privilégié pour que les étudiants de la *Licenciatura de Didáctica del Francés como Lengua Extranjera* (LIDIFLE) s'initient au développement de projets collaboratifs et développent ainsi des compétences qu'ils pourront par la suite réinvestir

dans l'exercice de leur profession.

La formation à la théâtralisation de contes et de légendes du Québec envisagée avait pour objectif premier de faire prendre conscience aux acteurs impliqués de leur compétence culturelle et interculturelle, puis de stimuler le développement de cette dernière à travers l'instauration d'un dialogue permanent entre les cultures québécoises et mexicaines. Le projet s'est déroulé en deux grandes étapes : un *Atelier sur les contes et les légendes du Québec ... et d'ailleurs*, d'un volume horaire de 15 heures, suivi d'une *formation théâtrale*, d'un volume horaire d'une cinquantaine d'heures.

Le parcours d'apprentissage proposé a suivi « *une logique intégrative, où la communication est au service de l'action et où les activités langagières sont imbriquées les unes dans les autres au service de l'accomplissement de la tâche* » (Bourguignon, 2010 : 58). Il s'est aussi inscrit dans une démarche à visée interculturelle, inspirée des travaux de M. Abdallah-Preteuille (1999), D. Lussier (2008) et C. Partoune (2009). Il s'agissait d'abord de faire comprendre « *le monde d'où l'on vient* » et « *le monde de la communauté cible* » par une opération de décentration, premier pas de la prise de conscience interculturelle (CECR : 85). Il convenait ensuite de favoriser la « *pénétration du système de l'autre* » et d'amorcer l'étape de « *négociation* » (Partoune, 2009), amplement développée durant le montage de la pièce de théâtre. Ainsi, la « *prise de conscience de ses propres cadres de référence* », le développement de « *capacités empathiques* » pour appréhender le « *noyau dur des croyances et valeurs* » de l'Autre, et la « *phase de négociation* » (*Ibid.*, 2009) devaient permettre « *d'apprendre la culture de l'autre* », mais surtout « *d'apprendre la rencontre* » (Abdallah-Preteuille, 1999 : 58).

## 1.2 Prise en compte du profil hétérogène du groupe de participants

Afin de gérer au mieux la complexité du projet, chacune des deux étapes a été jalonnée d'objectifs intermédiaires qui devaient être atteints grâce à des séries d'activités pédagogiques préparant pas à pas la représentation théâtrale. Ces activités devaient de plus considérer le caractère composite de l'équipe collaborative engagée dans le projet : d'abord, il s'agissait de valoriser la rencontre entre différentes individualités pour nourrir et enrichir le « *co-agir* » (Puren, 2002) ; ensuite, il importait de stimuler la mise en œuvre d'une compétence pluriculturelle, dans laquelle « *les différentes cultures (...) auxquelles quelqu'un a accédé (...) se comparent, s'opposent et interagissent activement* » (CECR, 2001 : 12) ; enfin, étant donné le niveau inégal de français des participants, les activités langagières sollicitées devaient tenir compte des compétences partielles développées par chacun d'entre eux (CECR, 2001 : 106).

Ces remarques ont une implication directe sur la manière dont a été pensée et

élaborée la formation. Cela s'est traduit par les choix suivants :

- Des activités axées sur le développement de la compréhension plus que sur celui de l'expression en français ;
- Le recours constant aux supports visuels, audio et vidéo ;
- La possibilité de s'exprimer dans la langue de son choix (même si les supports pédagogiques étaient presque tous en français).

Sur les 14 participants initialement inscrits, 11 ont poursuivi l'aventure jusqu'au bout et sont montés sur les planches le 21 mars pour présenter au public une adaptation théâtrale de *La Chasse-galerie*.

Les deux étapes de réalisation du projet ont été accompagnées de « pauses réflexives » destinées à obtenir une rétroaction continue de la part des participants, aussi bien sur la démarche et les activités proposées que sur certains des apprentissages réalisés.

## **2. Première étape de la formation : l'Atelier sur les contes et les légendes du Québec...et d'ailleurs !**

### **2. 1. Réception, découverte, interaction**

Aborder le parcours suivi durant l'atelier invite à rappeler que l'un des objectifs principaux du projet visait à développer la compétence culturelle et interculturelle des acteurs impliqués, à travers une mise en dialogue constante de la culture d'origine et de la culture cible. Suite à une première entrée dans l'univers des contes et des légendes considérés comme « universaux », les participants ont été invités à faire une halte littéraire au Mali, dans le Pays dogon, puis une seconde au Mexique. Le contenu de la formation s'est ensuite centré sur la découverte de la culture québécoise en général, puis sur une petite partie de son patrimoine littéraire, enfin sur le conte qui allait être théâtralisé, *La Chasse-galerie*.

Cet atelier ayant d'une certaine façon servi de marchepied au bon déroulement de l'adaptation théâtrale du conte retenu, il s'est d'emblée inscrit dans une perspective actionnelle, selon laquelle « nous mettons en place une logique intégrative, où la communication est au service de l'action et où les activités langagières sont imbriquées les unes dans les autres au service de l'accomplissement de la tâche » (Bourguignon, 2010 : 58). Ces activités, axées essentiellement sur la compréhension orale et écrite puis sur l'interaction orale durant cette première étape du projet, alternaient *réception* et *découverte* (Ausubel, 1976). Selon Díaz Barriga et Hernández, l'apprentissage par « *réception* » et l'apprentissage par « *découverte* » ne s'excluent ni ne s'opposent complètement (2010 : 29), surtout lorsqu'ils poursuivent un but commun conduisant

d'une part à la (re)découverte planifiée de *topoi* et de concepts avec lesquels les étudiants étaient déjà familiarisés, d'autre part à l' « *émergence* » et à la « *transformation* » des représentations initiales « *au cours des interactions* » (Vasseur, 2001 : 135). Autrement dit, les participants étaient invités à mobiliser leur compétence, -linguistique et culturelle-, et leur capacité de déduction pour reconnaître, découvrir et émettre des hypothèses sur certains aspects culturels présents dans les contes et légendes abordés ; des questions, distribuées à l'écrit ou formulées à l'oral servaient de déclencheur à la co-construction d'un discours oral permettant de partager les représentations et de les faire évoluer, au gré des apports respectifs des différents intervenants, qui nourrissaient la discussion à partir de leurs connaissances textuelles et extratextuelles sur les cultures véhiculées par les textes. À la suite de De Terssac et Chabaud (1990), J.-J. Richer souligne que « (...) *Le savoir-dire participe ainsi à l'élaboration d'une compétence collective qui est à la fois la capacité de mobiliser le collectif pour réaliser les objectifs fixés (...) et résultante du partage et de la confrontation des compétences individuelles d'où surgissent des compétences nouvelles (...)* » (Richer, 2009 : 32).

En somme, cette verbalisation orale des différents apprentissages en cours était particulièrement fertile, dans la mesure où chacun tentait d'explorer sa *boîte noire* et d'explicitier les stratégies cognitives mises en œuvre pour appréhender les récits étudiés, avec des retombées pour l'ensemble des participants, en termes de développement de compétences langagière et interculturelle.

## 2. 2. Une *analyse actionnelle* des contes et des légendes

Concernant l'exploitation des récits francophones, hispanophones et mixtécophones sélectionnés pour l'atelier, les propositions dégagées par C. Puren ont servi de guide. L'auteur attire en particulier l'attention sur la nécessité de former de futurs professionnels et des citoyens « (...) *capables d'aborder sous des perspectives différentes des documents non immédiatement transparents et ouverts à des interprétations multiples (...)* ». Il souligne en outre l'intérêt d'accorder une place spécifique à l'explication de textes littéraires, tout en lui « [assignant] *des fonctions spécifiques à côté d'autres types d'activités sur d'autres types de supports* » (Puren, 2006 : 13-15), et en l'intégrant à des tâches socialement significatives pour les apprenants. Selon C. Puren, cette « *analyse actionnelle des textes littéraires* » passe par les tâches suivantes : « *paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, réagir et transposer* » (*ibid.*).

L'examen du travail approfondi réalisé autour de *La Chasse-galerie*, le conte qui allait être théâtralisé, permettra d'illustrer de quelle manière ont été transposées ces propositions didactiques. Le texte de ce conte traditionnel québécois écrit par H.

Beaugrand (1900) a servi de version de référence pour pénétrer et explorer les recoins de cet univers mêlant le réel et le fantastique, mais des variantes du récit, ainsi que divers documents d'aide à la compréhension, de nature audio, audiovisuelle et iconographique, ont été introduits durant l'atelier : la chanson de Michel Rivard, *Martin d'la Chasse-galerie*, le court-métrage réalisé par Robert Doucet, *La légende du canot d'écorce*<sup>1</sup>, de même que des documents annexes présentés à l'aide de diaporamas, ont ainsi contribué à faciliter l'accès au sens de ce texte littéraire, dont les référents socio-culturels étaient parfois très éloignés de ceux des participants.

Pour en revenir aux concepts de C. Puren, la *paraphrase* s'est vérifiée par la reformulation, d'abord à l'oral, puis à l'écrit, des passages les plus difficiles du conte, truffé d'expressions imagées québécoises. De même la *paraphrase* et l'*analyse* ont-elles servi à faire ressortir le schéma narratif du conte, -par exemple en reformulant sous forme de titres certains passages événementiels-, et à dresser le portrait de ses différents personnages. Pour ce faire, une série d'activités invitaient les étudiants à opérer une lecture analytique de *La Chasse-galerie* et à établir des liens entre les différents éléments du texte pour dégager la structure du récit et définir le profil psychologique et social des protagonistes de l'histoire, compte tenu du contexte géographique, historique, et socioculturel dans lequel évoluaient ces « êtres de papiers ». Pour prendre conscience des réalités étrangères et des réalités propres à leur culture, les participants ont *comparé* et *interprété*. Ils ont établi ainsi des correspondances entre les données de leur culture et celles de la culture cible, de manière à *interpréter* le récit à différents niveaux (lecture au premier et au second degré, recherche des universaux-singuliers) et depuis différentes perspectives, essentiellement littéraire et linguistique. Les participants étant des étudiants de didactique du FLE, quelques extraits de littérature spécialisée (notamment sur les représentations sociales et sur l'approche ethnolinguistique du conte) leur ont été soumis, ce qui les a aidés à objectiver leurs interprétations personnelles spontanées, produit de leur subjectivité et écho d'une pensée culturellement située. Également, la tâche d'*extrapolation* a permis d' « [expliciter] *comment et dans quelle mesure ses éléments [du texte littéraire] sont représentatifs de réalités extratextuelles* » (Puren, 2006 : 14). Dans ce sens, les discussions autour des réalités intra et extratextuelles de *La Chasse-galerie* ont mis en lumière l'existence de « deux » Québec, celui de la fiction et celui de la réalité, se recoupant partiellement.

Cette analyse approfondie du conte s'est révélée primordiale, pour éveiller la réflexion interculturelle bien sûr, mais aussi pour que les participants s'approprient, à travers leur imagination, un monde auquel ils allaient donner vie sur scène, un monde dans lequel ils allaient habiter verbalement et par l'action. Comme mentionné plus haut, la plupart des découvertes étaient consignées par écrit dans le cahier du participant, individuellement ou en bi/trinômes, puis, la confrontation de vues à l'oral en grand

groupe favorisait la distance réflexive nécessaire pour permettre le dialogue entre les différentes cultures en présence.

Afin que les futurs comédiens-metteurs en scène s'arrêtent sur une interprétation partagée du conte, sur les éléments propres à la culture québécoise et sur les valeurs plus universelles qu'ils souhaitaient mettre en relief et communiquer au public durant le spectacle en perspective, ces derniers ont été invités d'une part, à *réagir* « on « explique » le texte en tant que lecteur, en explicitant ses réactions, impressions », d'autre part à *transposer* « on « explique » sa propre lecture du texte en transposant texte et hors-texte correspondant dans son propre référentiel culturel » (Puren, 2006 : 15). La confrontation des trois adaptations de *La Chasse-galerie* présentées aux étudiants a en ce sens joué un rôle déterminant, notamment parce que la morale de l'histoire variait sensiblement d'une version à l'autre. Des négociations suivies d'un vote ont amené le groupe d'artistes en herbe à choisir la chute de l'histoire qui leur semblait la plus cohérente et convaincante, selon leurs filtres culturels, mais aussi en pensant à la réception spectatorielle.

Ainsi, au terme de l'atelier et de cette *analyse actionnelle* de *La Chasse-galerie*, les participants avaient-ils déjà le pied à l'étrier pour développer le projet théâtral.

### **2. 3. Des supports pédagogiques au service d'une pédagogie différenciée**

Il est à spécifier que les nombreux supports utilisés pour exploiter les différents textes littéraires étudiés durant l'atelier n'étaient pas seulement de nature orale ou écrite, puisqu'une partie non négligeable d'entre eux étaient de nature iconographique, audio ou audiovisuelle, utilisés en complément ou en renfort des textes verbaux. Comme précisé en amont, le choix de recourir conjointement aux canaux sonore et visuel pour transmettre l'information, de même que l'exposition à des documents alliant le musical, le verbal, le paraverbal et le non verbal poursuivait des objectifs précis. Cette diversité de supports avait pour intention de faciliter la compréhension des textes « étrangers », d'offrir à chaque étudiant, quel que soit son niveau de langue, diverses entrées dans la culture de l'Autre ; elle devait également stimuler le va-et-vient entre univers culturels de référence et univers culturels cibles.

En d'autres termes, si durant cette première étape de la formation, la production restait verbale, - écrite ou orale, avec possibilité de pratiquer l'alternance codique-, il en allait autrement concernant la réception. Pour illustrer ces propos, il sera fait mention ci-après de quelques exemples de supports utilisés, en spécifiant leur intérêt. Les images, omniprésentes, devaient aider les participants à se faire une représentation mentale des situations, personnages, lieux et objets absents de leur environnement

et pour certains difficiles à imaginer, sans recourir à des explications verbales trop techniques et abstraites : les fleuves gelés, la drave, le rigodon, les bucherons d'autrefois, le canot-volant, etc. Les supports audio, essentiellement des chansons québécoises, ont plongé les apprenants dans la culture cible, moins du point de vue linguistique que du point de vue sonore : style, rythme, mélodie, structure, timbre des voix et des instruments, accent, etc. Cette sensibilisation à la musique québécoise ambitionnait d'outiller les futurs acteurs-metteurs en scène pour concevoir l'univers sonore du spectacle en perspective. Les documents audiovisuels enfin combinaient les objectifs des deux types de support précédents, tout en accentuant, par exemple dans le court métrage de R. Doucet, les liens entre les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux constitutifs des interactions des personnages animés de *La légende du canot d'écorce*.

Somme toute, la frontière entre activités orales et écrites, du point de vue de la réception tout du moins, semble ici avoir été quelque peu brouillée, du fait de l'hétérogénéité des supports pédagogiques auxquels ont été exposés les participants.

### **3. Deuxième étape de la formation : l'adaptation théâtrale de *La Chasse-galerie***

Si la première étape du projet avait permis d'outiller les participants pour appréhender les contes et les légendes, puis la culture québécoise à travers une approche interculturelle, la seconde étape consistait à donner vie sur scène, en vue de sa représentation théâtrale, à *La Chasse-galerie*. L'approche alors envisagée était nécessairement plus globale, impliquant de recourir à des supports écrits et oraux comme base de travail pour actualiser les représentations croisées tout au long de la phase du montage du spectacle, mais ne s'y réduisant pas.

Le parcours offert pour mener à bien le développement de ce projet théâtral a été jalonné de quelques séquences -insuffisantes et trop brèves- de préparation au jeu d'acteur (isolement de l'acteur sur scène, prise de conscience du mur invisible, développement de l'action, techniques de respiration, travail de la voix, etc.), mais nous nous concentrerons ici sur un outil pédagogique qui a joué un rôle essentiel dans ce travail collaboratif linguistique, culturel et artistique : le scénario.

#### **3. 1. Le scénario : une partition à interpréter**

Cet outil comprenait, outre le texte dramatisé, un nombre conséquent d'indications concernant aussi bien le jeu d'acteur, que la mise en scène ou encore la répartition de certaines tâches, ce qui l'éloignait de la forme conventionnelle du texte de théâtre

alternant dialogues et didascalies. Ce choix a été motivé par la nature même du projet : une formation à la culture littéraire québécoise bonifiée par l'expérience théâtrale, dans laquelle les participants s'essaieraient à l'interprétation, à la mise en scène et à la scénographie. Il importait de faire « simple et pratique », de disposer d'un document parlant pour tous. Le canevas en question se présentait sous la forme d'un tableau à plusieurs entrées, facilitant une vision chronologique et séquentielle du développement du conflit, et permettant une lecture à la fois globale et analytique des différents langages scénographiques, -verbal, visuel, sonore-, et des diverses compétences à solliciter et à assembler. Le scénario ainsi conçu allait servir de partition vivante, commune à toute l'équipe, d'un lieu où seraient transcrites des réponses aux interrogations de la représentation théâtrale, certaines préalables au montage de l'œuvre (propositions *a priori*), d'autres issues de l'expérience et d'échanges de vues à l'oral durant les répétitions (propositions *a posteriori*).

### 3. 2. Considérations sur le travail de réécriture

La première tâche à réaliser a consisté en un travail de transmodalisation (Genette, 1982), s'agissant de passer du langage littéraire du conte fantastique dans lequel « *le récit privilégie la langue écrite comme médiateur de la relation auteur-lecteur* » (Urdician, 2007/08 : 1), au langage dramatique, « *dont l'une des vocations, inscrite dans le texte, est d'être dit par l'intermédiaire de l'acteur* » (*Id.*). Dans son texte réduit au langage verbal, H. Beaugrand recourt à différents procédés d'écriture (séquences narratives, descriptives, dialogues, typographie, etc.) pour que le lecteur fasse vivre, à travers son imagination, les personnages et l'univers fictif dans lequel ils évoluent.

Le texte dramatique (du grec, *δρᾶμα*, action -scénique-) est destiné quant à lui à prendre vie sur scène face à un public, dans un temps et dans un espace restreints. D'abord, il synthétise une histoire en accentuant les événements et les traits de caractère des personnages susceptibles de nourrir le conflit, depuis son exposition jusqu'à son dénouement (Rivera, 2001 : 42-43). Ensuite, le langage dramatique « *programme un système sémiotique pluricodique (verbal, visuel et sonore) propre à la représentation scénique* » (Urdician, 2007/08 : 1). D'ailleurs, selon A. Ubersfeld, « *le système représentatif est antérieur au texte* », ce qui implique que l'écriture du texte dramatique tienne compte du metteur en scène - mais sans se substituer à lui ni lui ôter sa marge de manœuvre- qui fonctionne « *par rapports de systèmes de signes, par le rapport des systèmes signifiants entre eux (...), celui de l'espace, celui des objets et celui du comédien, producteur d'un discours verbal et gestuel* » (Vigeant, 1983 : 41 et 39). Enfin, s'agissant avant tout d'un travail amateur mu par le plaisir de participer à un projet artistique et culturel, la réécriture du conte devait considérer non seulement

le niveau de compétence linguistique des apprenants de FLE impliqués, leur désir de prendre la parole sur scène ou non, les difficultés inhérentes à la déclamation d'un texte joué sur scène sans préparation intensive préalable, mais aussi le public, non familiarisé à l'univers de *La Chasse-galerie*, et dont le niveau de compréhension orale en français était très variable.

Le thème du drame à représenter (le pacte avec le diable), de même que le super-objectif du protagoniste et de l'antagoniste supportant le conflit (défense de valeurs morales / transgression des règles sociales et de la nature) avaient été définis durant l'atelier, ce qui allait permettre de réécrire le texte d'origine en suivant une « *ligne continue d'action* » (Stanislavski, 1954), vers laquelle convergeraient les événements perturbateurs organisant les différentes unités du texte dramatique. Le « nouveau » texte tentait donc de répondre simultanément à ces deux exigences : présenter le conflit comme une route semée d'embûches qui provoque des crises secondaires, qui rythment le drame et créent un effet de suspense pour le public (Bujvald, 2011 : 56) ; rester connecté à la *ligne continue d'action*, de sorte que, malgré les obstacles et les changements de circonstances pouvant survenir, les protagonistes gardent le cap sur leur super-objectif (Stanislavski, 1954 : 275-280).

Le texte dramatique, et de manière connexe les indications de scénographie figurant dans le scénario, devaient également tenir compte de ce que M.-C. Hubert nomme les servitudes de la scène. Parlant des contraintes scéniques, l'auteure cite Corneille :

*nous sommes gênés au théâtre par le lieu, par le temps, et par les incommodités de la représentation, qui nous empêchent d'exposer à la vue beaucoup de personnages tout à la fois, de peur que les uns ne demeurent sans action, ou troublent celle des autres. Le roman n'a aucune de ces contraintes (...)* (Hubert, 2007 : 18).

Ces contraintes ont amené l'équipe collaborative à recourir à différentes stratégies actualisées dans le jeu d'acteurs, dans la modification du texte verbal d'origine ou encore dans la scénographie, pour faire en sorte que l'espace dramaturgique et l'espace scénique se rencontrent durant le temps de la représentation théâtrale. Comme le rappelle S. Urbician, « *l'adaptation entendue au sens large du terme répond à deux principales opérations respectivement orientées par la fidélité et la distance* » (2007/08 : 1), impliquant une réinterprétation du texte et des choix à opérer parmi un ensemble de possibles pour « [actualiser] *la narration transformée en action visible et vue dans l'immédiateté de la parole* (Ibid. : 7) ».

Une première adaptation a consisté à fusionner deux niveaux de parole, celui du narrateur principal et celui du narrateur secondaire et personnage principal de l'histoire, Joe, afin d'éviter de confondre le public avec les différents plans énonciatifs du texte d'origine et afin de ne pas hypertrophier les interventions narratives au détriment

de l'action, du visuel. En raison du nombre limité d'acteurs disponibles, et pour satisfaire le désir de certains apprenants de déclamer un long texte sans cumuler les difficultés de mémorisation et d'interprétation, *Joe* a été incarné par trois étudiants, deux assumant le rôle de narrateur racontant et commentant l'histoire (leurs interventions ont été filmées et projetées sur un écran), la dernière vivant le conflit sur scène. Par souci de clarté, les trois apprenants incarnant *Joe* étaient vêtus à l'identique (barbe, manteau, écharpe, bonnet), sorte de convention implicite qui devait suggérer au public d'attribuer la même identité à ces trois « corps ».

### 3. 3. Le texte de la narration

Les passages sélectionnés pour être contés par les narrateurs s'appuyaient assez fidèlement sur le texte écrit par H. Beaugrand. Il s'agissait d'un texte difficile à oraliser, car rédigé dans un style littéraire au passé simple (avec lequel les étudiants sont peu familiarisés, encore moins à l'oral), contenant des phrases assez longues, et des expressions imagées renvoyant à un univers linguistique, culturel, social et géographique éloigné de la réalité des étudiants, par exemple « *Or je vous assure que la dégringolade ne se fit pas attendre, car au moment où nous passions au-dessus de Montréal, Baptiste nous fit prendre une sheer, et dans le temps d'y penser, le canot s'enfonça dans un banc de neige au flanc de la montagne* » (Beaugrand).

Afin d'animer à l'oral le texte de la narration, un premier travail a été effectué sur la dimension référentielle du discours, pour aider les acteurs-narrateurs à construire des images mentales des lieux, objets, personnages et actions auxquels renvoyaient les mots du texte. Ces participants ont ensuite été invités à réfléchir aux implications du « *temps de narration* », -*Joe-narrateur* relate une histoire passée-, et de la « *voix narrative* », -le narrateur est aussi le héros de l'histoire qu'il raconte- (Guillemette, 2006) sur la manière dont le texte serait déclamé à l'oral. S'est ensuivi un travail conjoint sur le non verbal et le niveau suprasegmental du texte : attitude grave, regard inquiet du narrateur fixant le spectateur à travers l'œil de la caméra pour lui communiquer la tension générée par l'accident du canot-volant, recours à des syllabes non significatives, *lalala*, pour se concentrer sur la prosodie. Une fois la gestuelle et le paraverbal préparés, il était plus aisé d'intégrer à l'ensemble la ligne mélodique des sons articulés pour déclamer de longues phrases expressives sans venir à manquer d'air.

### 3. 4. Le texte des personnages

Les extraits du texte de H. Beaugrand qui allaient être traduits en actions et dialogues sur scène sont ceux qui ont subi le plus de modifications : d'abord, parce que le théâtre

est un spectacle visuel dans lequel l'action peut être considérée comme première au verbal, d'où le recours à la pantomime pour traduire certaines séquences narratives et descriptives ; ensuite, parce que les conditions dans lesquelles a été monté le spectacle étaient peu propices à un travail approfondi de construction de personnages et à un entraînement intensif à la coordination complexe des interventions orales avec les relations à l'espace scénique ; enfin, parce que le stress sur scène pouvait ébranler et fragiliser provisoirement la mémoire et les compétences linguistiques des locuteurs.

La transformation du texte d'origine s'est principalement traduite de deux façons : simplification de quelques dialogues, -suppression de parties ou reformulation dans un langage plus facile à s'appropriier, sans perdre l'essence du message-, et ajout de brefs dialogues inventés pour verbaliser des verbes performatifs. Par exemple, « *Baptiste (...)* se lève tout droit dans le canot, en lâchant un sacre qui me fit frémir jusque dans la pointe des cheveux! » (Beaugrand, 1900) est devenu un « tabernacle » tonitruant, surgi d'un corps endiablé.

### 3. 5. L'écrire, le dire et le faire au service de l'action collective

La plupart des modifications apportées au texte d'origine ont été consignées par écrit dans le scénario, qui fixait provisoirement les propositions issues du « lire », du « dire », et surtout du « faire », et qui remplissait ainsi sa fonction d'outil guidant et étayant l'action collective. Selon C. Bourguignon, « *en se représentant l'action qu'il doit accomplir et qui nécessite de comprendre des textes pour en produire d'autres, l'apprenant prend conscience de ses besoins, de ce qu'il connaît et de ce qu'il doit apprendre* » (Bourguignon, 2010 : 59).

Toutefois, s'agissant d'un projet de théâtralisation, la production ne se limite pas aux textes, oraux ou écrits, puisque la pantomime, la création des décors, la confection des costumes ou encore la conception audiovisuelle, productions *nées de et négociées dans* la collaboration, occupent une place tout aussi importante. Plus encore que dans la première étape du projet, il semble à la fois peu aisé et certainement réducteur d'évoquer ce projet sous le seul angle d'une articulation entre activités langagières orales et écrites. Pour autant, ces dernières ont été essentielles durant tout le processus, puisqu'elles ont constamment servi l'action, la réflexivité dans l'action, puis la rétroaction des participants sur l'expérience vécue.

## Conclusion

Théâtraliser un conte traditionnel québécois avec des étudiants de didactique du FLE mexicains place d'emblée le projet au cœur de la perspective actionnelle et de l'interculturel car « *le théâtre permet de vivre des expériences qui servent de miroir et nous permet de modifier notre rapport aux réalités quotidiennes* » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 101). Développer un projet aussi ambitieux est certainement en soi une gageure, mais le développer en un laps de temps aussi réduit relève presque du pari. Quoi qu'il en soit, et même si certaines étapes intermédiaires de cette seconde phase du projet n'ont pas pu être développées comme nous l'aurions souhaité, le fait d'avoir pu mener le projet jusqu'au bout est en soi satisfaisant.

À la suite de Melero et Fernández (1995), qui conçoivent l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif non pas comme dichotomiques, mais comme s'inscrivant dans un continuum, nous observons que durant l'atelier, cet apprentissage s'est davantage inscrit dans une perspective de coopération, dans laquelle le professeur garde toujours un certain contrôle sur le groupe et sur les activités mises en œuvre, tandis que durant la formation théâtrale, il s'est inscrit dans une perspective de collaboration, qui tend à modifier les relations entre professeur et apprenants, dans le sens d'une redistribution à la fois plus équilibrée et plus diluée des rôles. La compétence de communication pour agir et réfléchir sur l'action ne cesse alors d'être mise en œuvre dans des échanges groupaux, -médiatisés ou non par le formateur-, dans des échanges interpersonnels, dans des échanges formels ou informels, en classe et hors classe, à l'oral ou à l'écrit, en espagnol, en français, voire en « fragnol ». Pour le formateur et le chercheur, le défi reste alors de rechercher des « observables » qui permettraient d'apprécier, parmi les multiples activités de communication langagières, celles qui servent significativement l'action, également de quelle manière l'action contribue au développement d'une compétence de communication langagière et interculturelle.

## Remerciements

Les auteures désirent remercier Valérie Amireault (collaboratrice et formatrice, Université du Québec à Montréal), Raúl Jesús González Alfonso (professeur de théâtre, metteur en scène, *Cubano teatro*), ainsi que tous les étudiants de la *Licence de didactique en français langue étrangère de l'Université de Guadalajara* qui ont participé à l'atelier et/ou à la partie théâtrale ainsi que l'équipe technique, sans qui le projet n'aurait pas existé.

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Ausubel L, D. P. 1976. *Psicología educativa*. México : Trillas.
- Beaugrand, H. 1900. *La Chasse-galerie. Légendes canadiennes*.  
<http://feeclochette.chez.com/Chasse/chasse.htm>. (Consulté le 3 mai 2013).
- Bujvald, N. 2011. *Teatro*. Mexico : Escenología.
- Bourguignon, C. 2009. L'apprentissage des langues par l'action. In : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión,
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Díaz Barriga A., F., Hernández R., F. 2010. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Guillemette, L., Lévesque, C. 2006. « La narratologie ». Signo.  
<http://www.signosemio.com/genette/narratologie.asp> (Consulté le 3 juillet 2013).
- Hubert, M.-C. 2007. *Le Théâtre*. Paris : Armand Colin.
- Lussier, D. 2008. « Enseigner la compétence de communication interculturelle : une réalité à explorer ». *Revue vie pédagogique*, n° 149.  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierC\\_4](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierC_4) (Consulté le 20 avril 2013).
- Melero Zabala, M.A., Fernández Berrocal, P. 1995. El aprendizaje entre iguales. El estado de la cuestión en Estados Unidos. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid : Siglo XXI.
- Partoune, C. 2009. Approche interculturelle du territoire. In : *Tableau de bord «Participation et espaces publics»-Pour un développement et une gestion concertée des espaces publics*. <http://hdl.handle.net/2268/107892> (Consulté le 20 janvier 2013).
- Puren, C. 2006. Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire et le faire social, pp. 1-18. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>. (Consulté le 03 mai 2013).
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Langues modernes*, n° 3/2002, pp. 55-71. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>. (Consulté le 17 juillet 2013).
- Richer, J.-J. 2009. Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión.
- Rivera, V.A. 2001. *La composición dramática, estructura y cánones de los 7 géneros*. Madrid : Escenología.
- Stanislavski, K. 1954. *Preparación del actor*. Buenos Aires : Psique.
- Terrassac (de) G., Chaubaud, C. 1990. Référentiel opératif commun et fiabilité. In : *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*. Toulouse : Octarès.
- Urdician, S. 2007-08. Réflexions autour de l'auto-adaptation dramatique. (Les variations transgénériques de Griselda Gambaro). In : *Unité et fragmentation. Production et réception - Généalogies d'une oeuvre*. Ateliers du Séminaire Amérique Latine de l'Université Paris-Sorbonne, n°3. <http://www.crimic.paris-sorbonne.fr/actes/sal3/urdician.pdf> (Consulté le 10 mai 2013).
- Vasseur, M.-T. 2001. Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In : *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, collection C.R.É.D.I. F. Essais.
- Vigeant, L. 1983. « À l'école du spectateur : entretien avec Anne Ubersfeld ». *Jeu, Revue de théâtre*, n° 27-2, pp. 38-51. <http://id.erudit.org/culture/jeu1060667/jeu1065187/28317ac.pdf>. (Consulté

le 5 juillet 2013).

#### **Notes**

1 Références des documents vidéo et audio mentionnés, disponibles en ligne sur les sites suivants, consultés le 20 janvier 2013 :

La légende du canot d'écorce, de Robert Doucet, Office national du film du Canada :

<http://www3.onf.ca/animation/objanim/fr/classe/elevs/film.php?filmid=33283&theme=30634>.

Martin d'la Chasse-galerie, de et interprété par Michel Rivard, Youtube : <http://www.youtube.com/watch?v=Z8iolBfRwMM>.