

Mémoire professionnel en didactique de l'allemand
Master of Advanced Studies / Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II

Theaterspiele
**La perspective actionnelle et le théâtre au service du traitement
du texte littéraire en langue étrangère**

Eugenia Portioli

Directeur : Luc Fivaz

Experte : Salomé Gaydou

Date : 28 juin 2022

Haute école pédagogique HEP Vaud

Semestre de printemps, 2021-2022

Eugenia Portioli : p53003@etu.hepl.ch

Table des matières

1.	Introduction et problématique	1
2.	Cadre théorique	3
2.1	<i>La perspective actionnelle</i>	3
2.2	<i>L'agir littéraire</i>	4
2.3	<i>Le théâtre à l'école</i>	6
3.	Méthodologie	8
3.1	<i>La planification du projet.....</i>	8
3.2	<i>Le choix du texte littéraire et son adaptation</i>	9
3.3	<i>La récolte des données</i>	10
4.	Planification du projet théâtral	12
5.	Analyse des résultats	13
5.1	<i>Premier moment d'analyse.....</i>	13
5.2	<i>Deuxième moment d'analyse</i>	17
6.	Conclusion.....	22
7.	Annexes	24
7.1	<i>Activités théâtrales.....</i>	24
7.2	<i>Évaluation sommative</i>	45
7.3	<i>Le journal de bord / Das Tagebuch</i>	49
7.4	<i>Le script de théâtre</i>	54
7.5	<i>Sondages.....</i>	77
	Références bibliographiques	84
	Résumé	88

1. Introduction et problématique

*Verehrtes Publikum, wir sind soweit / Und Herr Macheath
wird aufgehängt / Denn in der ganzen Christenheit / Da
wird dem Menschen nichts geschenkt.*

*Damit ihr aber nun nicht denkt / Das wird von uns auch
mitgemacht / Wird Herr Macheath nicht aufgehängt /
Sondern wir haben uns einen anderen Schluss ausgedacht.*

*Damit ihr wenigstens in der Oper seht / Wie einmal Gnade
vor Recht ergeht. / Und darum wird, weil wir's gut mit euch
meinen / Jetzt der reitende Bote des Königs erscheinen.*

(B. Brecht, *Die Dreigroschenoper*, p. 96–97.)

L'extrait est tiré de la 9^{ème} scène du 3^{ème} acte de *Die Dreigroschenoper* (1928) de Bertolt Brecht, une comédie musicale considérée aujourd'hui comme l'un des grands classiques de la littérature contemporaine allemande. En s'inspirant de *The Beggar's Opera* de John Gay (1728) et de la tradition du théâtre satirique, *L'Opéra de quat'sous* de Brecht a su non seulement bouleverser la tradition occidentale du théâtre moderne, tout en s'appuyant sur ses canons, mais également révolutionner la conception même du théâtre. Avec son *episches Theater*, Brecht encourage son public à abandonner toute identification à la fiction scénique et à se laisser amener à une réflexion critique et engagée du spectacle théâtral et de la vie, au-delà de la scène (Rüdiger, 2019).

Le passage choisi en guise d'introduction présente, en quelques mots en rime, le rebondissement final de la pièce et la rupture de la fiction scénique : la catastrophe annoncée est évitée, Mackie Messer ne sera pas pendu. C'est son ennemi juré, Peachum, qui annonce au public le changement de la fin : « *Damit ihr wenigstens in der Oper seht / Wie einmal Gnade vor Recht ergeht.* » Un « *deus ex machina* à cheval » nous rappelle que les miracles peuvent se produire au théâtre. Or, ce n'est pas le cas dans la vie réelle, où « *die Verhältnisse, sie sind nicht so* » et où « *die Welt ist arm, der Mensch ist schlecht* » (Brecht, 2019, p. 42 et s.).

Dans un monde où les messagers de la reine apparaissent de nulle part à cheval pour gracier les criminels et emprisonner les pauvres innocents, Brecht nous incite à questionner nos conceptions de « bien » et « mal », de « bon » et « mauvais ». Son public est invité à penser, à

s'interroger et à s'engager vis-à-vis d'un contexte historique très particulier : celui précédant immédiatement la prise de pouvoir par les nationaux-socialistes en Allemagne et le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale.

Ces quelques mots rimés montrent de manière exemplaire la complexité du contenu et du style de ce grand classique de la littérature. En tant qu'enseignante d'allemand langue étrangère, nous nous demandons s'il serait possible d'aborder un tel texte avec nos élèves. Comment faire pour leur en transmettre la richesse et l'importance dans le panorama littéraire contemporain ?

La problématique à laquelle nous nous sommes confrontée est la suivante : est-il envisageable d'initier les élèves aux grands classiques de la littérature en langue étrangère ? Tout particulièrement, la pratique du théâtre à l'école peut-elle s'avérer un instrument didactique utile afin de transmettre les savoirs littéraires ? Quelles activités favorisent la production en langue étrangère et quelles activités, en revanche, s'avèrent inefficaces ?

Dans notre exploration des pratiques enseignantes des langues et littératures étrangères, nous avons relevé le défi de travailler à partir du texte de Bertolt Brecht *Die Dreigroschenoper* et de le mettre en scène à l'école.

Notre travail est structuré comme suit. Nous présenterons d'abord le cadre théorique dans lequel nous avons inscrit notre projet didactique (chapitre 2) et expliquerons la méthodologie choisie pour notre étude ainsi que les raisons qui ont amené au choix du document littéraire authentique (chapitre 3). Ensuite, nous présenterons la planification de la séquence didactique (chapitre 4). Enfin, nous présenterons les résultats de l'analyse qualitative et quantitative menée pour traiter les données recueillies dans notre enquête (chapitre 5). Nous commenterons aussi le résultat final, c'est-à-dire la performance théâtrale des élèves (chapitre 5) et répondrons aux questions de recherche initialement posées (chapitre 6). Les documents en annexe (chapitre 7) comprennent quant à eux une description des leçons données et des activités développées, ainsi qu'une analyse réflexive du déroulement de chaque leçon (chapitre 7.1), les critères et la grille d'évaluation sommative (chapitre 7.2), le journal de bord (le *Tagebuch*) et la transcription de quelques récits des élèves (chapitre 7.3), le script théâtral (chapitre 7.4) et la transcription des réponses aux sondages proposés aux élèves.

2. Cadre théorique

À la lumière des études récentes en didactique des langues et cultures étrangères, nous présentons dans ce chapitre quelques concepts de base qui nous permettront de situer la situation didactique. Nous définissons les notions d'« approche actionnelle », d'« agir littéraire » et le modèle « SAFARI » en pédagogie théâtrale.

2.1 La perspective actionnelle

La didactique des langues et cultures étrangères s'oriente aujourd'hui vers une perspective dite « actionnelle » et elle conçoit l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais de plusieurs activités et de « tâches ciblées et collaboratives dans la classe, dont l'objectif principal n'est pas la langue » mais l'action hors de la salle de classe (CECR, 2021, p. 30). La perspective actionnelle considère les apprenant·e·s comme des acteur·trice·s sociaux·ales et la langue comme un instrument de communication et d'action sociale (Alrabadi, 2012). Les activités ont pour objectif la réalisation d'une tâche finale qui vise à préparer les apprenant·e·s à une utilisation langagière dans la vie réelle (Pluskwa et al., 2009).

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment, une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CECR, 2001, p. 15).

La tâche est une « production, entreprise finale, conçue comme l'aboutissement d'un processus planifié », mais aussi une « entreprise solidaire » et « négociation entre facilitateurs et apprenants » (Curran et al., 2001, p. 21-22) c'est-à-dire, entre enseignant·e·s et élèves. Dans un apprentissage par les tâches, l'accent est mis sur le sens des activités employées pour la réalisation d'un produit final (Pluskwa et al., 2009). L'apprentissage est centré sur l'apprenant·e, sur ses connaissances, ses besoins et ses intérêts ; le matériel et les activités sont sélectionnés en fonction d'exigences concrètes (Curran et al., 2001). La force motrice n'est pas la pression de formuler des phrases parfaites, mais celle de vouloir communiquer (Pluskwa et al., 2009). L'exposition à une deuxième langue doit se faire de manière naturelle, réelle, grâce aux documents authentiques, qui ne sont pas préparés ou adaptés préalablement pour des fins

didactiques. La langue authentique de ces documents doit être contextualisée auprès des élèves et satisfaire leurs nécessités réelles.

Dans *A Framework for Task-Based Learning* (1996), Jane Willis détaille trois phases dans l'apprentissage par les tâches (*TBL, Task Based Learning*). La première phase de pré-tâche permet aux apprenant·e·s de se familiariser avec le sujet et de se préparer sur le plan lexical. La deuxième phase se compose de trois moments : la tâche elle-même (*task*), la planification (*planning*), entre autres des formes linguistiques nécessaires, et le rapport (*report*) à la classe sur la tâche effectuée. Dans la troisième phase de post-tâche, la focalisation est dirigée sur la langue : les apprenantes ont l'occasion de prendre conscience du travail effectué et sont impliquée·e·s dans des activités qui visent à approfondir leur répertoire linguistique.

Puren (2012) distingue les tâches scolaires des tâches sociales. Les tâches scolaires sont « faibles », car le produit discursif renvoie uniquement à une activité interne au cadre scolaire (ex. : faire un exposé). Les tâches sociales sont « fortes », car le produit discursif est lié à la vie réelle (ex. écrire un texte pour un blog) : elles aboutissent à un « agir social » (Puren, 2009).

La perspective actionnelle s'éloigne des approches précédentes, notamment l'approche communicative ; l'action discursive devient « action sociale [...] à finalité collective » et grâce à celle-ci l'enseignement et l'apprentissage gagnent en authenticité (Puren, 2006a, p. 38). La seule communication ne suffit pas pour l'action sociale : c'est l'action sociale et commune qui détermine la communication (Puren, 2006a). La langue doit refléter la société et le contexte social actuels : elle doit permettre à l'apprenant·e de devenir « acteur·rice social·e », une personne qui agit et s'affirme dans le monde d'aujourd'hui. Dans une perspective actionnelle, l'apprenant·e devient locuteur·trice / acteur·rice (Kern et al., 2008) et l'apprentissage est focalisé sur la dimension sociale et fonctionnelle de la langue étrangère.

2.2 L'agir littéraire

Le texte littéraire est un objet symbolique et socialement connoté par rapport auquel l'enseignant·e se positionne au quotidien dans sa profession (Bemporad et al., 2018). La manière dont l'objet littéraire est traité en classe dépend de la place que la littérature occupe dans notre répertoire didactique : « l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être

pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible à un public donné et dans un contexte précis » (Causa, 2012, p. 15).

La perspective actionnelle est le *modus operandi* actuel de la didactique des langues étrangères en Europe et en Suisse depuis la parution du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2005 [2001]). En 2018 et 2021, le Conseil de l'Europe a publié des volumes d'accompagnement avec de nouveaux descripteurs, où la place consacrée à la littérature est plus significative, mais toujours insuffisante selon certain·e·s : Fivaz (2022), par exemple, constate l'absence d'outils didactiques-méthodologiques concrets pour l'enseignement de la littérature. Les enseignant·e·s arrivent difficilement à traiter l'objet littéraire, faute d'outils didactiques et méthodologiques. En s'appuyant sur sa notion d'« agir littéraire », Fivaz envisage de renforcer la prise en compte de la littérature dans la perspective actionnelle actuelle, tant sur le plan didactique que méthodologique. Puren (2014) utilise le terme « agir » « pour couvrir de la manière la plus abstraite possible tous les concepts utilisés en didactique des langues-cultures pour désigner ce qui est fait volontairement pour enseigner et apprendre : activité, action, tâche, exercice » (p. 3). À partir de l'« agir » de Puren (2006a,b, 2009, 2012, 2020), Fivaz (2022) développe la notion d'« agir littéraire », conçue spécifiquement pour le traitement actionnel de l'objet littéraire à l'école.

Dans cette posture méthodologique, une démarche productive et collaborative de « coconstruction du sens » à travers l'interaction est nécessaire (CECR, 2021, p. 29). Le sens littéraire est construit à travers le processus de lecture et, selon les niveaux d'interprétation, peut être un sens évoqué (par le lecteur·trice), littéral (du texte) et signifié (de l'auteur·trice) du texte littéral (Besse, 1988). Les trois moments d'appropriation sont à travailler de manière égale et progressive à l'école. Au prisme de la perspective actionnelle, la lecture est ainsi une coopération interprétative (Eco, 1985 cité par Fivaz, 2022), où les lecteur·trice·s sont activement impliqu·e·s dans la recherche d'un (ou plusieurs) sens. Les lecteur·trice·s sont à considérer, lors de cette quête collective d'interprétations, comme les co-auteur·trice·s et les co-producteurs·trice·s du texte littéraire (Kast, 1984 ; Spinner, 1987 ; Koppensteiner, 2002 cités par Fivaz, 2022 ; Waldmann, 1999).

Un autre objectif d'une démarche actionnelle littéraire est de créer un produit final personnel à partir du texte. Cette démarche se caractérise par un pluralisme méthodologique et distingue trois dimensions : diachronique, sociale et didactique. La dimension diachronique compare et

intègre les méthodes antérieures d'enseignement des langues étrangères dans la pratique actuelle ; la dimension sociale souligne que le rapport social à la littérature sert des objectifs sociaux différents selon les époques ; la dimension didactique comprend les éléments méthodologiques des pratiques enseignantes à l'école. Il est ici essentiel d'introduire de la variété dans les activités présentées, d'amener les élèves à s'engager collectivement dans une tâche et de les responsabiliser dans leur façon de rechercher le contenu littéraire et langagier souhaité.

2.3 Le théâtre à l'école

Forme d'art et manifestation esthétique tout à la fois, le théâtre contribue à la formation de la personnalité des enfants et recouvre une mission sociale (Hentschel, 2009). Les productions théâtrales scolaires sont réalisées par des élèves pour des élèves (Schöblier, 2012). Elles sont perçues et encouragées aujourd'hui comme un élément de la culture scolaire (Fournier, 2017).¹

La conception à la base de la pédagogie théâtrale est que le théâtre et l'école se rejoignent dans une mission commune d'éducation et d'émancipation sociale. La fonction éducative de l'art dramatique peut être mise en avant aussi dans des matières autre que le cours de langues et littératures et dans d'autres contextes scolaires (Schöblier, 2012). Les mises en scène scolaires, l'improvisation, les jeux de rôle sont des pratiques dont l'implémentation est possible en différentes situations. Il est aussi de plus en plus fréquent que les pièces de théâtre scolaires soient conçues et écrites par les élèves elleux-mêmes et qu'elles ne soient pas basées sur un texte littéraire préexistant.

Le cours de langue est un moment privilégié pour l'étude scolaire du texte littéraire et de l'art dramatique (Schöblier, 2012). Le travail sur une pièce théâtrale invite à l'interprétation et à une confrontation productive avec le texte. Le texte théâtral et sa représentation se découvrent en recourant à différents processus productifs de lecture et de co-construction du texte : les lecteur·trice·s deviennent « Koproduzent[e] des literarischen Textes » (Waldmann, 1999, p. 141). Dans l'acte de lecture, la compréhension du texte est permise d'une part grâce à

¹ A titre d'exemple, nous mentionnons ici des projets de théâtre dans le canton de Vaud : les productions DIS44 du Gymnase du Bugnon (<https://bugnon.dreamhosters.com/dis44/>), la troupe guichet b du gymnase d'Yverdon (<https://www.gyyv.vd.ch/?p=983>) et aussi le spectacle de cabaret allemand, Deutsches Kabarett, mis en scène par M. N. Frey du Gymnase de Nyon (https://www.morges.ch/media/document/0/4868-14.06.2007_-_Echange_Rheinfelden_2007_.pdf) ; <https://kzits.info/phone/aGaeemlqmaaov3k/deutsches-kabarett>).

l'anticipation de la réalisation scénique, d'autre part par l'imagination des récepteur·rice·s. Comprendre le texte dramatique en le lisant, c'est saisir non seulement le niveau de contenu du texte, mais aussi sa nature communicative et performative.

Le travail de pédagogie théâtrale renforce les acteur·rice·s dans leur capacité de perception et d'imagination, leur comportement expressif et social et leur capacité d'autoréflexion (Czerny, 2004 ; Stanescu, 2010). Dans son ouvrage *Theaterpädagogik - Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, Czerny (2004) a développé un modèle « SAFARI » de pédagogie théâtrale qui intègre les domaines de la formation de soi, de la formation esthétique et de la formation sociale. Elle crée une conception « die die sinnlichen, körperlichen und sozialen Erfahrungen nicht als einzelne Funktionen oder Fähigkeiten beschreibt, sondern sie in einem Konzept der ästhetischen Erfahrungsbildung zusammenfasst. » (Czerny, 2004, p. 264). Elle structure le travail théâtral en tenant compte de la double fonction de l'acteur·rice·s : individu réel et personnage en même temps. Les composantes de son modèle comprennent les aspects suivants : S = Stoff, A = Auftakt, F = Figur, A = Aktion, R = Reflexion und Auswertung, I = Inszenierung.

Dans le cadre de ce travail, nous proposons un lien théorique et méthodologique entre les notions d'apprentissage par les tâches, la perspective actionnelle et l'agir littéraire et le modèle SAFARI. Nous remarquons que le modèle SAFARI permet un travail concret sur l'objet littéraire théâtral, phase après phase, de manière actionnelle, personnelle et authentique, et que celui-ci inclue un moment important de réflexion et d'autoévaluation.

3. Méthodologie

Un premier aperçu de la littérature nous a permis de mettre en évidence les bases théoriques et les méthodes existantes pour traiter le texte littéraire en didactique des langues étrangères. Cela nous a permis de concevoir notre séquence d'enseignement / apprentissage et de mettre en place une méthode d'enquête pour en explorer l'efficacité et les limites. Nous présentons dans ce chapitre les choix qui ont amené à la planification du projet et de la méthode d'enquête.

3.1 La planification du projet

Nous avons proposé un projet de théâtre à 32 élèves de deux classes de première année d'école de maturité d'un gymnase vaudois, ayant un niveau d'allemand A2 du CECR et en voie d'atteindre un niveau B1 à la fin de l'année. Le projet s'est déroulé au cours du deuxième semestre 2021/22 et a inclus neuf séances en salle de théâtre, six cours ponctuels d'approfondissement en salle de classe, trois sondages soumis aux élèves, un journal de bord rédigé par les élèves et une évaluation sommative d'expression orale, portant sur une représentation théâtrale finale. Nous avons élaboré, testé et évalué différents instruments didactiques. Nous avons recolté des données d'analyse, observé, décrit, analysé et interprété les situations d'apprentissage et d'enseignement.

Nous avons conçu une séquence d'enseignement / apprentissage au prisme de la perspective actionnelle, basée sur l'apprentissage par les tâches. Elle a été planifiée selon le modèle à trois phases : une première phase de pré-tâche, dédiée à l'introduction au théâtre en allemand avec des activités pensées pour un public non germanophone ; une phase centrale de tâche, avec un moment de planification, d'interprétation, de répétition, et de présentation ; enfin une phase finale de post-tâche, où les élèves ont pris conscience du travail collaboratif effectué. Dans cette planification à trois phases, nous avons intégré les composantes du modèle SAFARI (Czerny, 2004), de la manière suivante :

- Dans la phase de pré-tâche, les élèves se sont penché·e·s sur la matière, les thèmes et les textes à jouer et à développer en vue de leur adaptation théâtrale (STOFF) ; iels ont représenté avec leur imagination et leur corps un vécu et se sont retrouvé·e·s face à elleux-mêmes dans l'espace et dans le groupe (AUFTAKT).
- Dans la phase de tâche, les élèves ont incarné des personnages (FIGUR), iels ont été à la fois acteur·trice·s et spectateur·trice·s, iels ont fait de l'improvisation à partir d'un thème, texte ou personnage, et joué (AKTION) une scène devant un public (INSZENIERUNG).

- Tout au long de la séquence, et en manière particulière dans la phase de post-tâche, les élèves ont fait de cette expérience un objet de réflexion (REFLEXION UND AUSWERTUNG).

3.2 Le choix du texte littéraire et son adaptation

Le choix du texte littéraire de Brecht et la manière dans laquelle il a été travaillé au cours de ce projet est en conséquence directe de notre répertoire didactique : nos études universitaires, nos préférences personnelles, nos expériences théâtrales. Sa mise en pratique a été influencée par la notion d'agir littéraire et les pistes d'action concrètes que cette méthodologie préconise. Nous avons intégré aux méthodes plus traditionnelles de travail à partir des documents, notamment la lecture du texte en classe et la présentation du contexte historico-culturel, des méthodes à partir des tâches (*cf.* « Table 24.1 », Fivaz, 2022, p. 289). Le plus grand défi a été de concevoir des activités théâtrales pensées pour un public d'apprenant·e·s francophones, qui puissent d'un côté les initier à l'activité théâtrale et d'un autre côté leur permettre l'appropriation du texte littéraire en langue étrangère. Pour ce faire, nous avons suivi un atelier du Goethe Institut de Lyon, organisé par une équipe de théâtre franco-allemande (*cf.* chap. 7.1).

Le texte littéraire de Brecht a été adapté par nos soins : les 98 pages du texte, composé de trois actes et neuf scènes, ont été abrégées (Brecht, 2019, [1968]). D'abord, nous avons retenu un nombre de personnages suffisant pour que tou·te·s les élèves puissent jouer un rôle conséquent. Ensuite, nous avons privilégié certains moments de l'histoire et les avons regroupés en six scènes, qui pouvaient être étalées sur la planification semestrielle. Dans ce travail de « découpage », nous avons retenu certains éléments caractéristiques du théâtre épique : la figure du « Ausrufer », qui introduit chaque scène et le « Chor », qui parle en rimes et donne une explication morale au public. Le but était de proposer un script le plus fidèle possible au texte original. Les chansons, composantes fondamentales de la pièce brechtienne, ont été exclues de notre travail et la représentation finale par manque de temps.

3.3 La récolte des données

Nous avons accompagné notre séquence didactique de la récolte et l'analyse systématique de différents types de données, que nous avons traités tout au long du projet et en conclusion de celui-ci.

Les questions de recherche qui ont suscité notre travail étaient les suivantes : *est-il envisageable d'initier les élèves aux grands classiques de la littérature en langue étrangère ?* Tout particulièrement, *est-ce que la pratique du théâtre à l'école peut s'avérer un instrument didactique utile afin de transmettre les savoirs littéraires ? Quelles activités favorisent la production en langue étrangère et quelles activités, en revanche, s'avèrent inefficaces ?* Le but de notre analyse a été de répondre à ces questions.

En s'agissant d'interactions humaines, dont la variation est difficilement quantifiable, nous avons commencé, dans un premier temps, par une analyse de type interprétatif et qualitatif, avec le but de « donner du sens à des phénomènes sociaux et humains caractérisés par une grande complexité » (Anadón et al., 2009, p. 1). Notre analyse s'est concentrée sur l'observation et l'interprétation de situations d'enseignement variées, nécessitant la participation de plusieurs acteur·rice·s sociales : deux enseignantes et 32 élèves, dans un cadre factuel spécifique, celui des espaces théâtraux du gymnase, et dans un contexte didactique défini, celui de la pratique de la langue et la production scénique d'un texte littéraire. L'analyse qualitative respecte une logique inductive qui n'est pas « pure », car comme l'affirme Kelle (1995) : « les prémisses sont un ensemble de phénomènes empiriques et la conclusion est une hypothèse » (p. 79). Notre analyse qualitative respecte une logique d'induction modérée (Savoie-Zajc, 2004) : le cadre théorique déjà existant, les catégories d'analyse se définissent au fur et à mesure de l'observation. Nous nous sommes fixé l'objectif d'observer la manière dont les élèves réagissent aux activités proposées et d'interpréter si ces activités produisent bien les effets espérés et motivent les élèves à s'investir activement (*cf.* chap. 7.1).

Dans un deuxième temps, afin de valider ou réfuter les résultats issus de la démarche qualitative, nous avons analysé de manière mixte, quantitative et qualitative, les résultats des sondages soumis aux élèves et les notes de l'évaluation sommative à la fin du projet (Richard, 2006). En choisissant cette approche, l'analyse quantitative des données soutient (ou non) les réflexions issues de l'analyse qualitative. Notre objectif a été ainsi celui de « réduire au minimum les interprétations erronées dues aux *a priori* » (Richard, 2006, p. 201).

Afin d'analyser les données de l'analyse qualitative, celles-ci ont été regroupées dans des catégories définies *a posteriori*. Quant à l'analyse quantitative, les données ont été recueillies à

l'aide d'un questionnaire sous format papier (*cf.* chap. 7.5), puis les résultats ont été retranscrits dans un *Google Forms*, puis ces données ont été exportées. Des graphiques ont pu être réalisés afin de représenter visuellement les résultats et d'en ressortir les tendances générales.

Afin de nous inscrire dans une « dynamique de clarification de sens » (Anadón et al., 2009, p. 2), nous avons conçu une méthode de double observation (observation interne et externe) qui prend forme depuis deux points de vue différents (de l'enseignante et des élèves).

Nous avons fixé deux moments d'analyse, constitué chacun de deux perspectives d'observation :

1) Premier moment d'analyse (qualitative)

a. Observation interne : du point de vue de l'enseignante : Nous avons décrit, analysé et interprété les situations issues de chaque séance de théâtre, tout au long du projet. Nous avons adopté une posture réflexive et décrit le déroulement de chaque cours, y compris l'efficacité des activités et les réactions des élèves, telles que nous les avons perçues (*cf.* chap. 5.1 ; 7.1).

b. Observation interne : du point de vue des élèves : Nous avons demandé aux élèves de tenir un journal de bord tout au long du projet. Ils ont adopté une posture réflexive. Nous avons décrit, analysé et interprété les commentaires du journal de bord (*cf.* chap. 5.1).

2) Deuxième moment d'analyse (mixte : quantitative et qualitative)

c. Observation externe : du point de vue de l'enseignant-e : À la fin du projet, une évaluation sommative a eu lieu, lors de la phase de réalisation de la tâche. L'observation a porté sur l'évaluation sommative de la mise en scène et la performance des élèves. La note des élèves devient un indicateur significatif de l'efficacité du projet (*cf.* chap. 5.2 ; 7.2).

d. Observation externe : du point de vue des élèves : Nous avons soumis trois sondages de façon anonyme et confidentielle aux élèves, pour qu'ils commentent les activités proposées et expriment leurs ressentis. Le premier sondage a eu lieu une semaine avant le début du projet de théâtre. Ce premier questionnaire a été conçu en français, afin de faciliter le positionnement de la part des élèves. Le deuxième sondage a eu lieu lors de la phase de pré-tâche et a été conçu en allemand, afin d'habituer progressivement les élèves à utiliser l'allemand aussi pour la prise de position personnelle. Le troisième sondage a eu lieu lors de la phase de post-tâche, la dernière semaine du programme. Ce dernier questionnaire a été également conçu en allemand.

4. Planification du projet théâtral

Nous présentons ici le déroulement de la séquence pédagogique visant à la mise en scène d'une petite pièce théâtrale par les élèves. Chaque séance en salle de théâtre est décrite, activité après activité, et accompagnée par une analyse réflexive sur les points forts et les défis rencontrés durant chaque leçon (*cf.* chap. 7.1). Des leçons ponctuelles d'approfondissement à la thématique ont été prévues avec les deux classes, hors de cette séquence pédagogique.

Le programme de la séquence

Pré-tâche	STOFF – AUFTAKT	REFLEXION UND AUSWERTUNG			
		Jour	Programme	Lieux	
Tâche	FIGUR – AKTION – INSZENIERUNG	04.03.2022	Présentation du projet 1^{er} sondage	En salle de classe	
		11.03.2022 1 ^{ère} séance	Introduction au théâtre (1)	En salle de théâtre	
		24.03.2022	Introduction : <i>Die Dreigroschenoper</i> 2^{ème} sondage	En salle de classe	
		25.03.2022 2 ^{ème} séance	Introduction au théâtre (2)	En salle de théâtre	
		01.04.2022 3 ^{ème} séance	Répétition scènes 1 et 2 Journal de bord	En salle de théâtre	
		07.04.2022	Travail sur les personnages de la pièce.	En salle de classe	
		08.04.2022 4 ^{ème} séance	Répétition scènes 3 et 4 Journal de bord	En salle de théâtre	
		<i>Vacances de Pâques</i>			
		06.05.2022 5 ^{ème} séance	Répétition scènes 5 et 6 Répartition des scènes pour le spectacle final Journal de bord	En salle de théâtre	
		13.05.2022 6 ^{ème} séance	Répétition Journal de bord	En salle de théâtre	
		20.05.2022 7 ^{ème} séance	Répétition générale Journal de bord	En salle de théâtre	
		01./02.06.2022	Travail supplémentaire de révision des scènes de la pièce.	En salle de classe	
		03.06.2022 8 ^{ème} séance	Évaluation sommative orale : Un groupe après l'autre joue sa scène. A la fin, la pièce entière est jouée.	En salle de théâtre	
		08.06.2022	3^{ème} sondage Préparation en classe à la conclusion du projet, finition du journal de bord.	En salle de classe	
		10.06.2022 9 ^{ème} séance	Conclusion du projet Reddition du journal de bord 3^{ème} sondage	En salle de théâtre	
Phases	SAFARI				

5. Analyse des résultats

En lien avec les concepts théoriques précédemment mentionnés, nous présentons ici les résultats de notre enquête, constituée de deux moments d'analyse, chacun ayant deux phases d'observation duale (interne et externe), de deux points de vue différents (des enseignantes et des élèves). Dans un premier temps, nous présentons les résultats de l'analyse qualitative du point de vue interne et personnel de l'enseignante, autrice de ce travail, et des journaux de bord des élèves. Dans un deuxième temps, nous vérifions si ce que nous avons observé se confirme ou non dans les résultats de l'analyse quantitative des notes (l'évaluation finale) et de l'analyse mixte des réponses aux sondages soumis aux élèves. Il ne sera pas possible d'analyser en détail tous les aspects significatifs détectés lors de cette expérience. Nous nous concentrerons sur les aspects les plus pertinents pour notre pratique enseignante quotidienne.

5.1 Premier moment d'analyse

1) Observation interne : du point de vue de l'enseignante

Nous avons perçu l'existence d'un véritable fil rouge entre les apports théoriques considérés précédemment et notre travail pratique : l'enseignement / apprentissage a été action, les contenus traités ont été axés sur les besoins spécifiques des élèves, l'aboutissement d'un projet commun a favorisé la motivation et l'apprentissage. SAFARI s'est avéré être un modèle qui permet de structurer les contenus d'une séquence de pédagogie théâtrale à l'école : l'accent a été mis sur les aspects esthétiques de la production, qui commence par la personnalité de l'acteur·trice lui/elle-même.

Nous avons observé les apprenant·e·s agir comme des « acteur·actrice·s sociaux·ales » : iels ont réalisé des activités qui les ont progressivement conduit·e·s à la réalisation d'un produit collectif (Alrabadi, 2012). Nous avons observé que la peur associée à la production orale se dissolvait dans l'acte même de collaborer. Ce processus d'action sociale (Puren, 2006a) a atteint son apogée lors de la performance finale, lorsque le niveau de concentration et de motivation des élèves était au maximum.

Nous avons mis en pratique la notion d' « agir littéraire » (Fivaz, 2022) et poussé les élèves à une appropriation active du texte. Les élèves ont donné forme à leur scène en s'appuyant sur le script de base et se sont approprié à leur façon le contenu du texte littéraire en faisant des choix stylistiques, scéniques et linguistiques propres à leur génération : iels sont ainsi devenu·e·s les « Koproduzenten » du texte littéraire (Waldmann, 1999). Pour la mise en scène,

par exemple, iels se sont inspiré·e·s des personnages et des musiques de leurs séries Netflix préférées (*Breaking Bad*, *Peaky Blinders*, *La casa de Papel*, *Narcos*) et se sont approprié·e·s le contenu du classique littéraire à leur manière. Les enseignantes ne sont pas intervenues dans leurs prises de décisions. Les élèves ont travaillé à la construction du sens commun à partir de la lecture (Besse, 1988 ; Fivaz, 2022) d'un classique de la littérature contemporaine, de manière relativement autonome. Nous avons observé que, une fois l'objectif à atteindre, le contenu du texte à interpréter et la forme dans laquelle le reproduire avaient été clarifiés (pré-tâche – Stoff, Auftakt), les élèves ont agi de manière proactive et décisive (tâche – Figur, Aktion, Interpretation, Reflexion) : les moments d'improvisation, les objets scéniques, la musique, les mouvements sur scène, la répartition des rôles ont été décidés au sein des groupes (Czerny, 2004). L'appropriation, la personnalisation et l'individualisation de l'objet littéraire a eu lieu indépendamment.

En ce qui concerne les activités, nous leur avons proposé des activités variées, qui les ont engagé·e·s dans des tâches fortes (Puren, 2012) hors de la salle de classe et socialement prenantes. Celles utilisées dans la phase de pré-tâche ont probablement été les plus difficiles pour les élèves : nous avons observé beaucoup de réticence, de timidité, de peur de s'exposer aux autres. Nous nous référons aux documents en annexe pour une description détaillée de nos constats et réflexions de chaque activité (cf. chap. 7.1). Pour manque de temps, nous n'avons pas pu continuer à proposer ce type d'activité tout au long de la séquence. Cependant, nous pensons que nous aurions dû le faire : ces activités initiales ont « brisé la glace » entre les élèves des deux classes et ont permis d'entamer le processus de collaboration. C'est dans ces premiers moments que les élèves ont été confronté·e·s à la prise de conscience (pas toujours facile) de leur présence corporelle dans l'espace (Czerny, 2004) : parler devant les autres signifie décider de s'exposer publiquement au regard d'autrui, travailler sur l'estime et la perception de soi.²

Les activités de théâtre en groupe sur les scènes de la pièce ont donné des résultats positifs. Les élèves étaient relativement à l'aise dans les groupes et ont travaillé avec sérieux. Pour des raisons de temps, les deux enseignantes ont décidé de travailler avec les groupes de leurs classes respectives. Nous aurions souhaité assurer une collaboration mixte tout au long du projet, ce qui n'a malheureusement été possible que dans les phases de pré-tâche et de post-tâche.

Le spectacle de théâtre final semble avoir fait aboutir sa mission sociale (Hentschel, 2009). Nous avons observé la mise en œuvre du projet collectif et l'engagement de chacun·e. Nous avons observé beaucoup de tension positive entre les membres des groupes, tant au moment de

² Il n'est pas surprenant de constater dans les résultats des analyses quantitatives que ces activités initiales étaient les moins appréciées : elles étaient probablement les plus difficiles à mener (cf. chap. 5.2).

la présentation sur scène que dans le rôle de « public », en observant les autres groupes jouer. Nous avons ressenti de la compétition positive : les élèves se sont poussés les uns les autres à faire de leur mieux. Nous estimons que cette situation n'a pas créé des conflits internes, mais a, au contraire, permis aux élèves des différentes classes de tisser des liens fructueux.

Le moment d'évaluation aussi s'est avéré collaboratif : les deux enseignantes se sont concertées pour l'évaluation de l'ensemble des élèves. Ce moment de partage s'est avéré très positif : nous avons constaté une utilisation similaire de la grille d'évaluation, mais aussi que chaque enseignante avait tendance à être plus exigeante envers les élèves de sa classe.

2) Observation interne : du point de vue des élèves

La grande majorité des élèves (27 sur 32) a rempli son journal de bord, de manière constante et soignée.³ Le journal a été rédigé en allemand.⁴ Les récits présentent les réflexions des élèves autour de leur expériences théâtrale. Dans notre analyse, il est opportun de préciser que les élèves ont rédigé leur journal de bord en sachant qu'il aurait pu influencer leur note finale. Il est donc nécessaire de considérer leurs affirmations en gardant une certaine distance. Nous avons lu les récits, sélectionné les éléments récurrents et défini *a posteriori* les catégories suivantes :

- Expérience – positive / négative

Le fait de faire sortir les élèves de la salle de classe et les confronter à la langue à travers la réalisation d'une « entreprise solidaire » (Curan et al., 2001, p. 22) semble les avoir motivé·e·s. 27 élèves sur 27 affirment avoir apprécié cette expérience de théâtre. 12 élèves trouvent que les activités proposées étaient meilleures que celles dans un cours typique d'allemand en classe. En revanche, un·e élève ne trouve pas utile de rédiger le journal de bord.

- Travail en groupe – positif / négatif

L'action semble être devenue action sociale, à finalité collective (Puren, 2006a). 15 élèves affirment se sentir à l'aise dans les groupes et avec l'autre classe. En revanche, 4 élèves soulignent qu'ils auraient préféré travailler dans des groupes choisis par elleux-mêmes.

- Émotions : stress, confiance, peur, divertissement

La pédagogie théâtrale engage les élèves dans la formation de soi, dans la formation esthétique et sociale (Czerny, 2004). 20 élèves affirment s'être amusé·e·s lors de ce projet. 12

³ En annexe (cf. chap. 7.3), figurent quelques transcriptions de récits à titre d'exemple. Nous ne pouvons pas présenter ici l'intégralité du contenu des journaux de bord, qui comptent 135 pages en tout.

⁴ De nombreux élèves ont utilisé des programmes de traduction automatique pour écrire leurs récits hebdomadaires à la maison. Nous n'entrerons pas ici dans le détail de cet aspect, qui mériterait une longue analyse complémentaire. En revanche, il faut souligner que les textes ainsi rédigés étaient plus faciles à lire et à analyser.

élèves disent se sentir de plus en plus à l'aise de travailler sur scène et de s'exposer au regard des autres, au fur et à mesure que les cours avançaient. 5 élèves avouent se sentir parfois mal à l'aise. 6 élèves affirment avoir du mal à performer leurs émotions.

- Pratique de la langue – positive / négative

L'apprenant·e est devenu·e locuteur·trice car acteur·rice (Kern et al., 2008) : l'apprentissage s'est focalisé sur la dimension sociale et fonctionnelle de la langue étrangère. L'objectif n'a pas été que les élèves apprennent une diction parfaite, mais qu'ils puissent communiquer et partager en allemand (Pluskwa et al., 2009). 12 élèves mentionnent le fait que ce projet les a aidés à pratiquer leur allemand à l'oral. Nous reportons à ce propos un commentaire d'un·e élève : « *Es war mehr leicht zu spielen im Deutsch und ich finde, dass ich besser artikuliere [sic].* »

- Activités d'initiation au théâtre

La démarche de « coconstruction du sens » (CECR, 2021, p. 29) passe à travers l'interaction et n'est pas immédiate. 15 élèves trouvent que les activités d'initiation au théâtre prévues durant la phase de pré-tâche étaient « komisch ». Ils ne semblent pas avoir compris tout de suite le sens de ces activités. Nous reportons à ce propos un commentaire d'un·e élève : « *Am Anfang fand ich die Übungen ziemlich seltsam, weil ich nicht verstanden habe, wozu sie gut sind. Später habe ich verstanden, dass diese Übungen für die Schlusszene verwendet werden sollen [sic].* »

- Évolution et prise de conscience de soi

Enfin, nous observons la mise en place de la démarche « Reflexion und Auswertung » (Czerny, 2004) dans l'activité de métacognition que les élèves ont conduite tout au long du projet. Certain·e·s élèves, au départ hésitant·s et sceptiques, ont progressivement pris conscience de ce qu'ils faisaient et ont changé d'avis sur le projet. Nous présentons ci-dessous deux exemples flagrants de ce changement :

Élève 1

01.04. Szenen 1 & 2

Zuerst war es mir etwas peinlich. Aber ich finde es interessant, ein Stück mit meinen Kameraden zu spielen. Ich fühle mich noch nicht wohl dabei, eine Rolle zu spielen, aber ich denke, es wird besser, wenn ich trainiere. Ich werde sehen, wie das entwickelt. Ich bin ein schüchterner Mensch, also ist es schwierig für mich. Im Moment mag ich das Theater nicht besonders [sic].

03.06. Evaluierung

Die Zeit verging schnell. Ich hatte Angst, meine Rolle zu spielen, aber auf der Bühne war die Angst weg. Ich habe diesen Moment genossen. Es war lustig anzusehen. Die Inszenierung war sehr gut. Meine Gruppe hat gut gespielt, wir haben uns nicht geirrt. Ich finde, dass ich es geschafft habe. Ich finde, unsere Szene war die lustigste. Das war mein Lieblingskurs. Es hat mir geholfen, meine Schüchternheit abzubauen. Sehr gut Erfahrung, danke [sic].

Élève 2

01.04. Szenen 1 & 2

Ich fühle mich nicht zu wohl. Lernen, selbstbewusst zu sein und nicht auf das Urteil anderer zu hören. Mein mangelndes Selbstvertrauen und meine Schüchternheit bereiten mir Schwierigkeiten. Es fällt mir schwer, mich zu öffnen, wenn viele Leute da sind. Um auf der Bühne zu spielen, brauche ich Selbstvertrauen. Ich fühle mich von der Gruppe nicht unterstützt [sic].

10.06. Zusammenfassung der wichtigsten Punkte des Tagebuches

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schüchternheit nichts nützt, man muss sich öffnen können, Selbstvertrauen gewinnen und nicht auf den Blick der anderen achten. Dieses Tagebuch ermöglicht es mir, mich jeden Tag zu verbessern und meine Fehler und Qualitäten zu berücksichtigen. Man muss sich selbst besser kennen und sich selbst akzeptieren. Die Arbeit in der Gruppe ist ein Vorteil, um sich zu öffnen, da man sich weniger allein fühlt. Ich habe den Theaterunterricht sehr genossen, weil er mich gelehrt hat, selbstbewusster zu werden [sic].

5.2 Deuxième moment d'analyse

3) Observation externe : du point de vue de l'enseignante

A la fin du projet, une évaluation sommative a eu lieu, lors de la phase de tâche, l'avant-dernière semaine du programme. L'observation a porté sur l'évaluation sommative de la mise en scène et la performance des élèves. La note obtenue par les élèves est aussi un indicateur significatif de la réussite du projet. Les élèves d'une classe ont obtenu une moyenne de 5, ceux de l'autre classe une moyenne de 5,5. Un élève a obtenu une note insuffisante.

Le moment de l'évaluation sommative a été combiné avec le spectacle final. Il convient de s'attarder sur un aspect en particulier : le fait d'être évalué a motivé encore plus les élèves. L'action sociale, la finalité collective (Puren, 2006a) semble avoir été « corrompue » par la volonté et le besoin d'obtenir une bonne note (individuelle). Nous avons pu le constater le 10 juin, dernière leçon de la séquence. À ce moment-là, trois scènes ont été répétées pour permettre à trois absent·e·s d'obtenir leur note. Nous avons remarqué qu'à cette occasion, les membres du groupe qui avaient déjà reçu leur note la semaine précédente étaient moins motivé·e·s, même si cela signifiait compromettre le succès de la mise en scène et la note pour le camarade de classe absent·e. Comment expliquer ce soudain manque de solidarité ? Cet aspect, qui mériterait d'être largement approfondi, ne sera pas traité dans le cadre de cette étude.

4) Observation externe : du point de vue des élèves

Nous avons soumis trois sondages de façon anonyme et confidentielle aux élèves, qui ont commenté les activités proposées. Nous avons procédé à une analyse quantitative des réponses aux questions fermées et à une analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes. Nous renvoyons à la transcription entière et fidèle des réponses des élèves dans les documents en annexe (cf. chap. 7.5).

1^{er} sondage (30 réponses des élèves) :

À la question « *Qu'est-ce que c'est le théâtre pour vous ?* » trois réponses résument bien les deux pôles opposés qui se manifestent parmi les réponses des élèves :⁵

- 1 *C'est un moment de partage et de libération de soi. Faire du théâtre nous aide à vaincre notre timidité. Le théâtre, plus généralement, est une activité qui consiste à découvrir d'autres choses, parler ou écouter d'autres gens. Que cela soit des pièces classiques, contemporaines ou encore de l'improvisation, le théâtre sera toujours un lien pour apprendre d'autres choses.*
- 2 *C'est un lieu de culture, et de respect, où des comédiens jouent, pour amuser, faire ressentir des émotions spécifiques au public. Pour mon expérience, le théâtre s'apparente surtout aux rires de situations absurdes, des pièces de théâtres absurdes et beaucoup d'improvisation, étant donné que j'arriverais jamais à me souvenir de mon texte [sic].*
- 3 *Personnellement, ça m'intéresse pas du tout mais je trouve cela assez amusant à faire. Mais je m'en lasse assez vite [sic].*

Dans la première réponse, nous trouvons le profil de l'élève passionné·e et motivé·e, dans la deuxième le profil de l'élève qui exprime immédiatement son anxiété à l'idée d'apprendre un texte par cœur, et dans la troisième le profil de l'élève inintéressé qui annonce déjà une menace de décrochage. Cependant, si l'on regarde le contenu des réponses, on se rend compte que les élèves ont déjà une idée bien définie de ce qu'est le théâtre : ressentir ou exprimer des émotions (17) ; jouer un rôle (14) ; s'évader de la réalité (8) ; une forme d'art (8), s'exprimer avec le corps, les gestes, la parole (5). Seuls trois élèves établissent un lien entre théâtre et texte.

À la question « *Quel type d'activités pensez-vous faire lors de cet atelier ?* », beaucoup d'élèves relèvent le fait que, quelles que soient les activités, elles seront en allemand (8) ; d'autre s'attendent à devoir parler devant le public (8), jouer un rôle (8), faire de l'improvisation (6), faire des exercices d'expression et mouvement (4).

⁵ Les réponses sont retranscrites fidèlement (orthographe, grammaire et ponctuation).

À la question « *À l'idée de faire du théâtre en allemand, quelles émotions ressentez-vous ?* » (Figure 1), certain·e·s soulignent la difficulté liée à jouer un rôle et n'envisagent pas de pouvoir le faire en allemand. Les émotions qui prédominent sont la curiosité et l'anxiété.

À l'idée de faire du théâtre en allemand, quelles émotions ressentez-vous ? (Choisissez un maximum de trois réponses.)
30 réponses

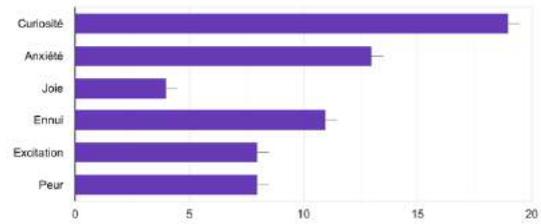


Figure 1 : Histogramme indiquant les réponses à la 3^{ème} question du 1^{er} sondage.

En conclusion à ce premier sondage, nous observons que les élèves semblent se concentrer sur le fait que, quoi qu'on leur propose de faire, cela aboutira à une production en langue allemande, et cela les inquiète. Iels s'attendent à un cours d'allemand « traditionnel ». À ce stade, iels ne savent pas encore qu'iels devront collaborer à la réalisation d'une tâche collective et que l'allemand ne sera que le moyen pour y arriver.

2^{ème} sondage (31 réponses des élèves) :

La majorité des élèves a trouvé la première période de théâtre « gut » (Figure 2). À parité de votes, les élèves ont trouvé la première période de théâtre « lustig » et « komisch » (Figure 3). Selon un·e élève, les activités effectuées lors de cette première période n'étaient pas du « vrai » théâtre : « *Ich habe gut geföhlen, aber leider wir haben nicht theater gemacht, ich wird besser gefällt, wenn wir mehr Rollspiele gemacht [sic]* ».

Wie hat Ihnen die erste Theaterstunde gefallen? (Eine Antwort ist möglich.)
31 réponses

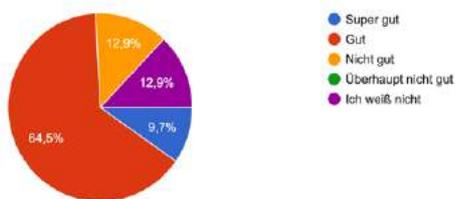


Figure 2 : Diagramme circulaire indiquant les réponses à la 1^{ère} question du 2^{ème} sondage.

Wie haben Sie die Aktivitäten gefunden? (Drei Antworten sind möglich.)
30 réponses

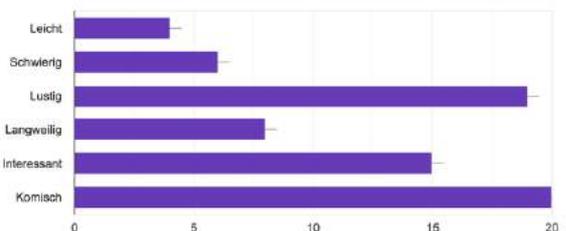


Figure 3 : Histogramme indiquant les réponses à la 3^{ème} question du 2^{ème} sondage.

À la question « *Wie haben Sie sich bei dieser ersten Erfahrung geföhlt?* » les élèves affirment de se sentir en majorité : à l'aise / amusé·e (23) ; gêné·e (9) ; mal à l'aise (6) ; ennuyé·e (4) ; bizarre (4). Souvent les réponses montrent aussi une évolution de ressenti durant les activités proposées, nous en reportons ici quelques exemples :

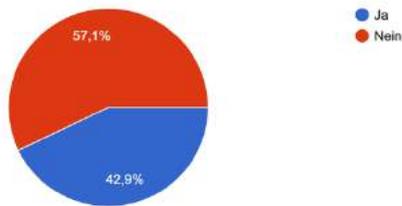
- 1 *Es war ein bisschen komisch, da alle gelacht haben, aber sonst war es nicht schlecht [sic].*
- 2 *Un petit peu gênée au début mais après non, c'était amusant et cool [sic].*
- 3 *Es war gut aber ein bisschen bizzare und unwohl fuhl aber es war lustig [sic].*

En conclusion à ce deuxième sondage, il est intéressant de noter que ces activités de « pré-tâche », conçues pour initier les élèves au genre textuel, à la langue et au contenu, n'ont pas été perçues comme du « vrai théâtre » et ont été mises souvent en question. La construction du sens à ce stade du projet est *in fieri*.

3^{ème} sondage (29 réponses des élèves) :

Au premier point « *Diese Theatererfahrung war für Sie : Positiv / Negativ* », l'entièreté des élèves (29) affirme avoir trouvé cette expérience de théâtre positive.

Fällt es Ihnen jetzt leichter Deutsch zu sprechen?
28 réponses



À la question « *Fällt es Ihnen jetzt leichter Deutsch zu sprechen?* », la majorité des élèves (16) a répondu « Nein » (Figure 4). Un·e élève a précisé : « *Ja nur für die Aussprache. Ich finde es kompliziert Wörter zu finden* ».

Figure 4 : Diagramme circulaire indiquant les réponses à la 2^{ème} question du 3^{ème} sondage.

À la question « *Lernen Sie Literatur lieber im Klassenraum oder lieber durch Aktivitäten wie zum Beispiel Theater?* » la majorité (21) des élèves affirme préférer apprendre la littérature

Lernen Sie Literatur lieber im Klassenraum oder lieber durch Aktivitäten wie zum Beispiel Theater?
29 réponses

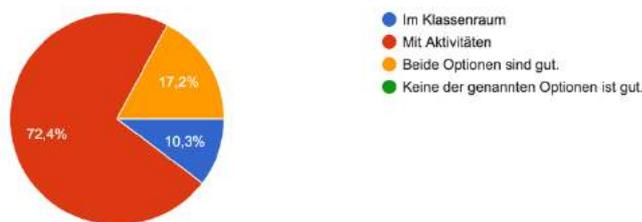
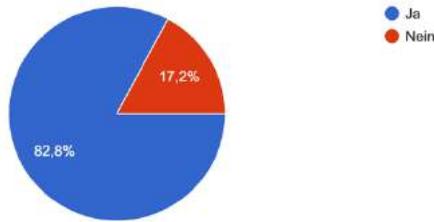


Figure 5 : Diagramme circulaire indiquant les réponses à la 3^{ème} question du 3^{ème} sondage.

en faisant des activités, comme par exemple du théâtre (Figure 5). Pour 5 élèves, il est bien de combiner le travail en classe à diverses activités. Trois élèves préfèrent travailler la littérature en classe.

Können Sie sich vorstellen, in Zukunft wieder Theater zu spielen?
29 réponses



À la question « *Können Sie sich vorstellen, in Zukunft wieder Theater zu spielen?* », la majorité des élève peut s'imaginer faire de nouveau du théâtre à l'avenir (Figure 6).

Figure 6 : Diagramme circulaire indiquant les réponses à la 4^{ème} question du 3^{ème} sondage.

Dans la section « *Sonstige Kommentare* », la plupart des élèves (18) souligne avoir apprécié ce projet (« *c'était bien* », « *c'était amusant* », « *es war OK* », « *es war cool* », « *ich habe es geliebt* »). Quelques un·e·s (6) soulignent que ce travail les a aidé·e·s à sortir de leur timidité, à s'entraîner à parler (en allemand) devant les autres. 4 élèves affirment ne pas avoir compris ou apprécié les activités d'introduction au théâtre prévues en phase de pré-tâche. D'autres (3) soulignent le problème du manque de temps pour apprendre le texte par cœur. 6 élèves s'expriment aussi sur le travail de groupe : certain·e·s auraient voulu choisir leur groupe, d'autres ont aimé travailler en classes mélangées.

En conclusion de cette troisième enquête, nous pouvons constater l'appréciation générale du programme et des activités proposées. La mise en œuvre de la perspective actionnelle et de l'agir littéraire semble avoir porté ses fruits. Nous constatons que le traitement de l'objet littéraire dans un contexte autre que la salle de classe a été généralement apprécié. Il semble que la mission sociale du théâtre et de la littérature se soit également réalisée : elle a permis aux élèves d'aimer ce qui a été fait et leur a appris que le travail en commun permet d'atteindre des objectifs initialement inespérés. Enfin, une grande partie des élèves peut s'imaginer poursuivre le théâtre à l'avenir : si tel est le cas, c'est dans l'acte de décision que l'individu sera le promoteur de son propre apprentissage futur.

6. Conclusion

Les prémisses de notre analyse ont été « un ensemble de phénomènes empiriques et la conclusion est une hypothèse » (Kelle, 1995, p. 79). Avec ce travail, nous avons voulu tester l'efficacité de notre proposition didactique et pédagogique, visant l'appropriation de l'objet littéraire en langue étrangère. Nous avons d'abord analysé les résultats d'une démarche d'autoréflexion du point de vue de l'enseignante et des élèves. Nous avons ensuite analysé des données plus factuelles, d'un point de vue externe : l'évaluation du produit fini (avec une note) et les réponses aux sondages anonymes présentées aux élèves. Dans ce dernier chapitre, nous répondons aux questions auxquelles nous nous étions confrontées au début.

Est-il envisageable d'initier les élèves aux grands classiques de la littérature en langue étrangère ?

Notre réponse est oui, les élèves ont montré un intérêt constant pour l'œuvre de Brecht, tant dans son contexte historique original que dans sa transposition moderne. Cela a été souligné par le fait que les élèves ont su le réinterpréter dans une tonalité moderne, selon leur goût.

Est-ce que la pratique du théâtre à l'école peut s'avérer un instrument didactique utile afin de transmettre les savoirs littéraires ?

Notre réponse est oui, l'activité théâtrale a impliqué les élèves dans l'appropriation du contenu littéraire. Nous citons les mots d'un·e élève, résumant bien ce propos d'appropriation :

Wir haben für zwei Monaten Theater gemacht. Die Erste Mal hatten wir angst um Theater vor die anderen zu machen. Wir hatten viele Aktivitäten gemacht, wir mussten laufen auf die Szene, wir mussten eine Gemüse Name sagen zu die anderen. Danach haben wir die Dreigroschenoper benutzt. Jede Woche, haben wir eine Szene von die Dreigroschenoper gearbeitet. Die Szene einz gefiel mir gut und am sechzen Mai habe ich mit meine Gruppe die Szene einz bekommt [sic].

L'élève affirme avoir « benutzt » *Die Dreigroschenoper* : l'objet littéraire est devenu un moyen pour atteindre un niveau de compréhension et apprentissage supérieur. Ce processus d'appropriation n'a certes pas été facile : nous lisons dans les commentaires des élèves qu'il a généré le stress de devoir se montrer à un public et parler hors de sa zone de confort. Nous citons les mots d'un·e élève, résumant bien l'intensité de ce travail personnel :

Ich finde, dass ich mich gut gemerkt, auch wenn ich an einer Stelle etwas gezögert habe. Am Anfang war ich sehr verlegen und hatte Angst, aber schliesslich habe ich es geschafft, loszulassen. Ich hätte nie gedacht, dass es mir Spass machen würde, Theater zu spielen. Er erfordert auch viel Gruppenarbeit und war

komplizierter, als ich gedacht hatte. Es hat viel Arbeit gekostet. Selbst wenn wir unseren Text gut kennen, müssen wir lernen, ihn zu verknüpfen und mit dem Text der anderen zu spielen [sic].

Nous pensons que ce défi porte des fruits évidents : en neuf semaines, les élèves ont non seulement découvert un classique de la littérature contemporaine, mais l'ont interprété, en ont mémorisé des passages et, surtout, y ont développé un attachement émotionnel qui fera que le souvenir de cette expérience restera, nous l'espérons, dans leur mémoire. En revanche, ils garderont probablement un souvenir moins fort des textes littéraires lus en classe.

Quelles activités favorisent la production en langue étrangère et quelles activités, en revanche, s'avèrent inefficaces ?

La forme textuelle théâtrale et le cadre physique de la salle de théâtre se sont avérés propices à la communication et à l'action scénique. Les activités les plus efficaces ont été aussi les plus difficiles à réaliser (pour les enseignantes et les élèves) : les exercices de perception du corps dans l'espace, d'improvisation et d'apprentissage par cœur. Dans ces moments, les élèves étaient les plus motivé·e·s et prêt·e·s à agir. Les activités les moins efficaces ont été celles liées à une approche plus traditionnelle de l'enseignement : lecture du texte, traduction de certains passages, rattrapage de l'évaluation pour les élèves absent·e·s. À ces moments, les élèves étaient peu motivé·e·s et souvent distrait·e·s. Nous citons les mots d'un·e élève, qui résumant bien le travail effectué, la réflexion et les sentiments qui l'ont accompagné.

Am Anfang des Projekt waren wir alle ein bisschen nervös, weil wir nicht wussten, wie es wäre. Die andere Klasse war cool aber haben wir nur einige Gelegenheit gehabt, um uns weiter zu kennen. Wir haben einige komische Aktivitäten gemacht und es hat mir sehr gut gefallen. Später haben wir um die Szene von die Theater Stück gearbeitet. Die Szenen waren sehr interessant und lustig, wir könnten gut das anpassen zu eure Meinungen. Danach haben wir euere Szene gehabt. Meine Gruppe hatte die letzte Szene. Sie war die kurzte und auch die Vollte von alle die Szene. Wir haben um es gearbeitet und dann kommt der Tag von die Representation. Alle die Szene waren sehr lustig. Ich hatte viel Spass um es zu sehen. Die Hauptemotionen von diesem Tagebuch sind: Spass, Nervosität, Ungewissheit und Erleichterung [sic].

Ce travail a été très exigeant en termes de préparation mais a donné des résultats importants. La collaboration de deux enseignantes s'est avérée précieuse. Nous pouvons émettre une hypothèse concluante à cet égard : le traitement actionnel de l'objet littéraire s'avère utile et mériterait d'être analysé plus en profondeur. Si ce type de pratique était davantage à l'ordre du jour dans les programmes scolaires modernes, nous pensons que les élèves pourraient développer une nouvelle perception de l'étude de la littérature et de la langue allemandes. L'implication de l'enseignant·e est considérable mais pourrait être soutenue par une normalisation des projets de collaboration entre collègues.

7. Annexes

7.1 Activités théâtrales

Le projet s'est déroulé en salle de théâtre et dans les espaces théâtraux et musicaux du gymnase.

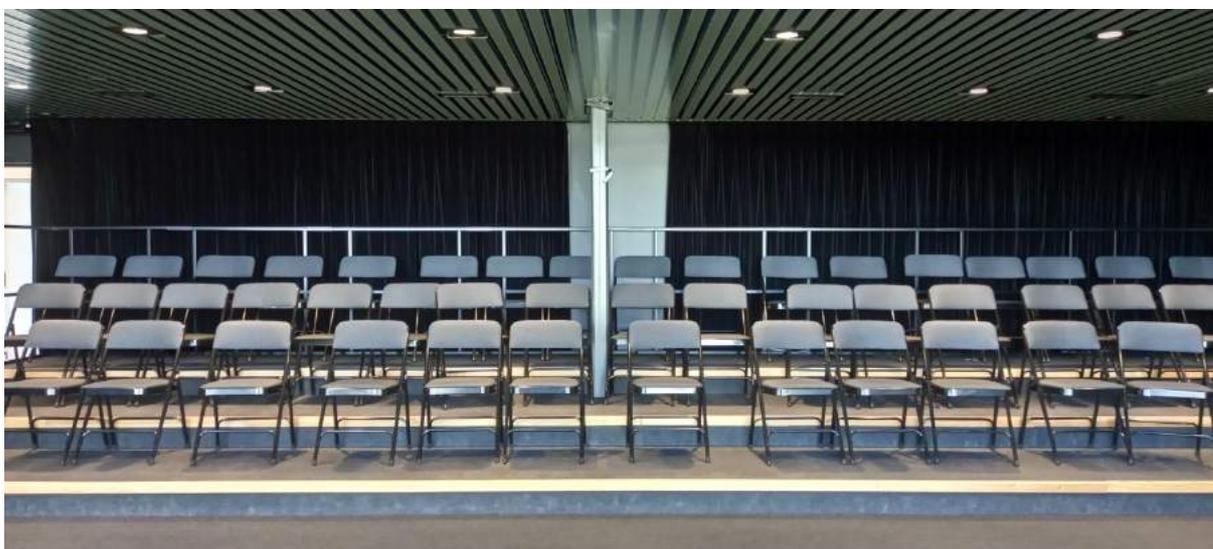


Figure 7 et 8 : La salle de théâtre, au Gymnase de Nyon La Côte.

Vendredi 11 mars 2022 – 1ère séance

Présentation : Nous avons introduit les élèves à la pratique du théâtre, proposé des activités ludiques en allemand pour leur permettre de se familiariser avec leurs camarades de classe, avec l'espace, leur corps, leur voix, les objets. Les activités ont été conçues afin d'entraîner les élèves au mouvement, à la prosodie en allemand, à l'improvisation. Les élèves des deux classes ont travaillé ensemble dans la grande salle de théâtre.

Objectif général des deux périodes : Les ESCD mettre en scène une courte histoire autour du thème du « mal » et la présenter devant les autres élèves.

1^{ère} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Introduction	Accueil et explication du programme	Plénière	5'
1	1 ^{ère} activité : « Halt & laufen » – se déplacer dans l'espace de la salle de théâtre	Ensemble en salle de théâtre	5'
2	2 ^{ème} activité : « Am Morgen auf dem Weg zur Schule » – échauffement en cercle	Ensemble en salle de théâtre	10'
3	3 ^{ème} activité : « Obst und Gemüse » – parler, imiter, se bouger	Ensemble en salle de théâtre	10'
4	4 ^{ème} activité : « Die Linie » – percevoir le corps, l'espace et l'autre	Plusieurs groupes en salle de théâtre	15'

2^{ème} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Improvisation 1	5 ^{ème} activité : improvisation – à partir d'objet mettre en scène le « mal »	Espaces du gymnase 4 groupes et 4 accessoires	45'

Réflexions et constats après la leçon

Nous avons constaté un bon niveau d'engagement de la part des élèves. D'abord timides, les élèves ont fait preuve de plus en plus d'engagement et se sont rapidement impliqués dans les exercices. Les élèves se sont vite habitués à l'utilisation constante de la langue allemande par les deux enseignantes. Lorsqu'ils sont interpellés, ils répondent et interagissent entre eux en français. L'activité d'improvisation a permis de créer un premier lien entre les élèves de différentes classes. En concevant les saynètes, ils ont fait preuve de créativité, d'esprit d'organisation et d'ingéniosité. Nous avons constaté que les espaces n'étaient pas suffisamment larges pour faire travailler confortablement 32 élèves et 2 enseignantes. Nous avons décidé d'adapter notre planification et de travailler dès lors en petits groupes.

Activités proposées

La conception des activités a été possible suite à une participation en janvier 2022 à un projet de théâtre proposé par la Compagnie théâtrale *Derzeit Dispo* et la Plateforme de la jeune

création franco-allemande Lyon (*Plattform*) en collaboration avec le Goethe Institut de Lyon.⁶ La Compagnie théâtrale *Derzeit Dispo* travaille depuis des années avec les écoles en France et Allemagne sur la mise en scène théâtrale, au service l'apprentissage de la langue allemande.

- Activité pour le mouvement et la perception de son propre corps

La première activité a permis aux élèves de trouver une meilleure concentration et de prendre conscience de leur espace de travail. Les élèves ont marché librement dans la salle de théâtre, au rythme donné par leur enseignante avec les pieds. L'objectif était que les élèves marchent en synchronie.

- Activité d'échauffement

Cette activité a eu lieu en cercle. L'enseignante a raconté une histoire en allemand : le réveil matinal avant d'aller à l'école. En parallèle, elle a mimé ce qu'elle racontait. Les élèves ont répété les gestes et participé au récit mimé.

- Exercice vocal de prononciation de l'allemand

Cette activité a eu lieu en cercle. Chaque élève a reçu une carte sur laquelle figurait un fruit ou un légume. L'activité s'est déroulée suivant plusieurs étapes. Dans un premier temps, les élèves ont dit à haute voix, à tour de rôle, le nom du fruit ou du légume qui lui a été attribué ; les autres élèves ont répété en chœur. Dans la deuxième phase, chaque élève a associé un mouvement à chaque fruit et légume. A tour de rôle, les élèves ont dit le nom du fruit ou du légume et l'ont associé à un mouvement ; les autres élèves ont répété en chœur et imitent le mouvement. Dans une dernière phase, cette opération a été répétée plusieurs fois, en augmentant la vitesse du mouvement.

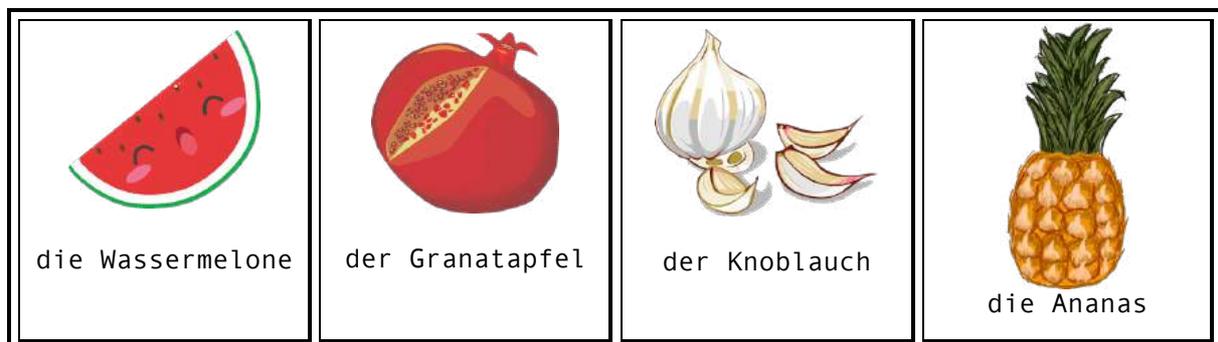


Figure 9 : Quatre exemples de cartes, créés pour l'exercice.

⁶ *Derzeit Dispo: Miteinander statt übereinander*, Theaterworkshop, Goethe Institut Lyon, Sa, 29.01.2022 (https://www.goethe.de/ins/fr/de/sta/lyo/ver.cfm?event_id=22587768, 20.03.2022). Cf. site internet de la Plateforme de la jeune création franco-allemande (*Plattform*) (<https://plateforme-plattform.org/>)



Figure 10 : Trois exemples de cartes, tiré du kit de cartes de Kessel (2018).

• Activité pour le mouvement et la conscience des autres personnes dans l'espace.

Cette activité s'est déroulée en deux groupes. Les élèves se sont aligné·e·s sur deux lignes, de part et d'autre de la salle. La pièce a été divisée par une ligne centrale. Les élèves ont marché au rythme de la musique, en veillant à regarder droit devant elleux, sans croiser le regard des autres. Dans la première phase de l'exercice, les élèves des deux groupes devaient marcher d'une ligne à l'autre, d'une partie à l'autre de la salle, au même rythme, sans se heurter. Chaque élève était libre de choisir de marcher jusqu'à l'autre bout de la salle ou de faire demi-tour en atteignant la ligne centrale. Le but était de se retrouver toutes et tous sur une même ligne à la fin de la musique. Dans une deuxième phase de l'activité, les élèves, sans se concerter entre elleux, devaient isoler deux élèves, qui seraient resté·e·s seuls sur une ligne à la fin de la musique. Dans une troisième phase de l'exercice, les élèves devaient isoler un·e élève, qui serait resté·e seul·e, sur une ligne à la fin de la musique.

Cette activité a permis de débloquer émotionnellement les élèves. Elle a affiné la cohésion du groupe, la compréhension tacite entre personnes qui apprennent à se connaître, mais aussi la prise de position et l'acte de décision pour la bonne marche du groupe. Elle a aussi permis de mettre en évidence les dynamiques d'exclusion et inclusion, les jeux de regards, et d'en susciter la prise de conscience chez les participant·e·s. L'effet émotionnel a été favorisé par la musique, la lenteur et l'absence de parole lors de l'exercice.

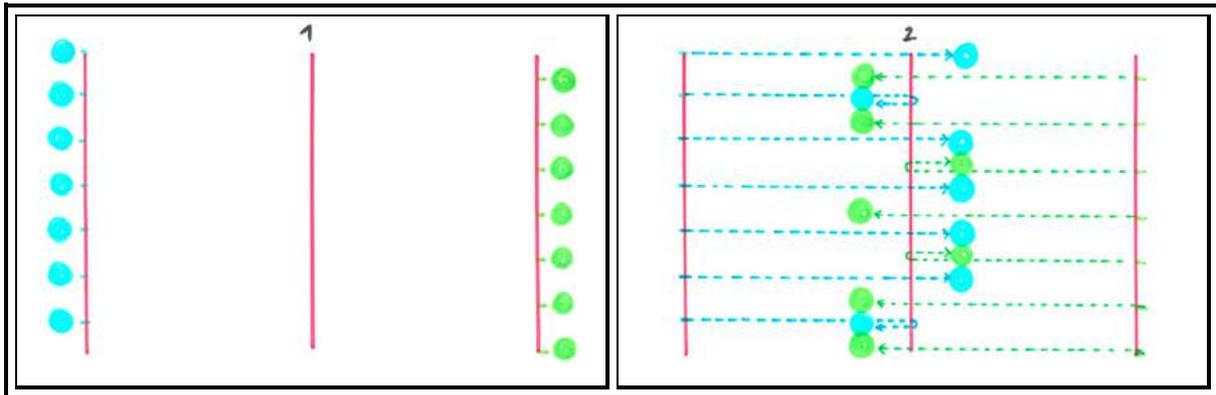


Figure 11 : Les élèves sont aligné·e·s sur deux lignes, l'une en face de l'autre (1). Les élèves marchent droit devant elleux. Iels choisissent de continuer jusqu'à la ligne de l'autre côté de la salle ou de faire demi-tour à la ligne médiane (2).

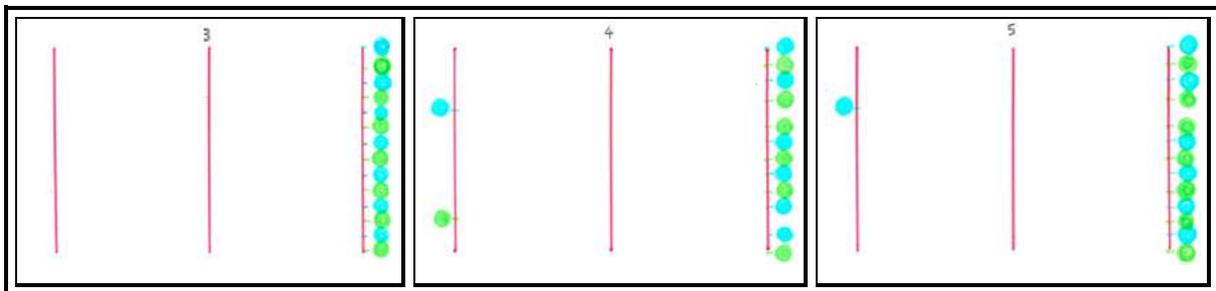


Figure 12 : Trois manières possibles de conclure l'exercice : les élèves se retrouvent sur une même ligne (3), deux élèves se retrouvent seul·e·s sur une ligne, les autres sur l'autre (4), un·e élève se retrouve seul·e sur une ligne, les autres sur l'autre (5).

• Exercices d'improvisation.

Les exercices d'introduction à l'improvisation s'est déroulé sur deux rencontres et a conduit au développement du thème du « bien » et du « mal ». L'objectif a été d'introduire l'un des thèmes centraux de l'œuvre de Brecht et de permettre aux élèves une première réflexion. Lors de cette première séance, les élèves des deux classes ont été mélangé·e·s et réparti·e·s en quatre groupes. Chaque groupe a reçu un objet scénique : des balles de jonglage, des ballons gonflables, une corde à linge, un foulard. Chaque groupe a dû inventer une histoire autour de cet objet. Les élèves ont dû recourir au mime et ne pouvaient pas parler. Chaque histoire devait se terminer par une fin tragique.

Vendredi 25 mars 2022 – 2^{ème} séance

Présentation : Nous avons continué avec l'introduction à la pratique du théâtre, avec un format différent. Nous avons proposé les mêmes activités ludiques en allemand que la semaine précédente. Au lieu de travailler ensemble, les élèves des deux classes ont été réparti·e·s en deux groupes. En parallèle et de manière synchrone, les deux groupes ont travaillé avec les deux enseignantes à des exercices différents. Cette nouvelle disposition a permis de réduire les effectifs par groupe et d'améliorer la qualité du travail.

Objectif général des deux périodes : Les ESCD mettre en scène une courte histoire autour du thème du « bien » et la présenter devant les autres élèves.

1^{ère} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Introduction	Feedback sur le sondage	Ensemble en salle de théâtre	5'
1	1 ^{ère} activité – Halt & laufen, sans musique 2 ^{ème} activité – Halt & laufen, avec musique	2 salles (2 fois dans 2 salles)	(5'X2) 10'
2	3 ^{ème} activité – Obst und Gemüse 4 ^{ème} activité – Morgens auf dem Weg zur Schule	2 salles (2 fois dans 2 salles)	(5'X2) 10'
	5 ^{ème} activité – Die Linie 6 ^{ème} activité – Mackie Messer	2 salles (2 fois dans 2 salles)	(5'X2) 10'

2^{ème} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Improvisation 2	5 ^{ème} activité : improvisation – à partir d'objet mettre en scène le « bien »	Espaces du gymnase 4 groupes et 4 accessoires	45'

Réflexions et constats après la leçon

Nous avons constaté un bon niveau d'engagement de la part des élèves. La décision de diviser les élèves en plusieurs groupes a permis un travail plus approfondi à ces derniers, et aux enseignantes de mieux répondre aux besoins des élèves. L'exercice d'improvisation a renforcé les liens entre eux. Ils avaient plus de difficultés à imaginer une fin heureuse à leur saynète improvisée.

Davantage d'élèves abandonnent le français pour communiquer avec les enseignantes en allemand. Nous pensons que cela résulte du fait que, étant dans un lieu différent de la salle de classe, nos interactions sont perçues de manière plus réelle : communiquer avec nous au quotidien ne se traduit pas par une note ou une évaluation, mais par des actions communes telles que décider de mouvements, saisir un objet, imiter une action, expliquer une opinion.

Activités proposées

Avec cette leçon, la partie purement ludique d'introduction au théâtre est arrivée à sa conclusion. La leçon s'est ouverte avec un moment de réflexion sur le premier sondage mené auprès des élèves (*cf.* chap. 7.5). Les élèves ont été invité·e·s à partager leur ressenti et leurs impressions sur le projet théâtral en cours. Deux exercices pour le mouvement et la perception du corps ainsi que l'exercice d'échauffement et l'exercice de prononciation ont été proposés en parallèle dans deux salles de théâtre par les deux enseignantes. L'exercice pour le mouvement et la conscience des autres personnes dans l'espace (*Linie*) a été proposé en parallèle à une présentation menée par la classe de notre collègue sur la première chanson sur Meckie Messer de l'Opéra de Brecht.

- Activité d'improvisation.

Les activités d'introduction à l'improvisation se sont déroulées sur deux rencontres et conduisent au développement du thème du « bien » et du « mal ». L'objectif a été d'introduire un thème central de l'œuvre de Brecht et de permettre aux élèves une première réflexion. Lors de cette deuxième rencontre, les élèves des deux classes sont mélangé·e·s et réparti·e·s en quatre groupes. Chaque groupe a reçu un objet scénique : des balles de jonglage, des ballons gonflables, une corde à linge, un foulard. Chaque groupe a dû inventer une histoire autour de cet objet. Les élèves ont dû utiliser le mime et ne peuvent pas parler. Cette histoire devait avoir une fin heureuse.

Vendredi 1er avril 2022 – 3ème séance

Présentation : Durant la première période, nous avons présenté aux élèves les étapes du projet théâtral et les modalités d'évaluation (*cf.* chap. 7.2). Nous avons présenté les contenus de l'*Opéra de quat'sous* de Bertolt Brecht ainsi que la vie d'un·e professionnel·e du théâtre. Durant la deuxième période, les deux classes ont travaillé, chacune sur une scène. Des activités d'échafaudage sont prévues (*Gefühlskarten* et lecture collective des scènes).

Objectif général des deux périodes : Les ESCD travailler en groupes sur la mise en scène d'une scène de l'*Opéra de quat'sous* de Bertolt Brecht et la présenter devant l'enseignante.

1^{ère} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Introduction	Présentation du travail : calendrier, évaluation et journal de bord	Ensemble en salle de théâtre	10'
1	Présentation de l' <i>Opéra de quat'sous</i> de Brecht (personnages et intrigue) (PPT)		15'
2	Présentation de la vie au théâtre (PPT)		15'

2^{ème} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Introduction	1 ^{ère} activité : « Gefühlskarten » – interpréter une phrase selon deux états d'esprit donnés	Une classe dans la petite salle, l'autre dans la grande salle	10'
1	2 ^{ème} activité : Lecture collective de la scène 1/2 (l'enseignante lit, les élèves répètent et notent la traduction si nécessaire)	Une classe dans la petite salle, l'autre dans la grande salle	10'
2	Répétition scènes 1/2 : Distribution des rôles et travail en groupes	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'
3	Répétition scènes 1/2 : Petite représentation des groupes	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'

Réflexions et constats après la leçon

Les élèves ont fait preuve d'une participation et d'une volonté croissantes. Même les plus timides ont commencé à se laisser aller. L'ambiance dans les groupes était détendue, malgré l'annonce des procédures d'évaluation. L'activité de lecture à haute voix est celle qui a motivé le moins les élèves, l'exercice d'improvisation des émotions en revanche les a impliqués davantage. La gestion du temps s'est avérée de nouveau être un problème : 45 minutes, c'est très peu de temps pour faire toutes les activités programmées. Nous avons prévu de consacrer la première période de la prochaine leçon à la répétition des deux premières scènes de la pièce. Nous continuerons ensuite, lors de la deuxième période, avec l'introduction des scènes 3 et 4.

Activités proposées

Au début de la leçon, nous avons présenté le planning du travail. Les élèves ont reçu les documents informatifs et le script des deux premières scènes. La pièce originale de Brecht a été raccourcie et adaptée par nos soins, afin de présenter aux élèves 6 scènes et de les faire travailler en groupes de 5 ou 6 (*cf.* chap. 7.4). Durant trois leçons, les deux classes étaient divisées chacune en trois groupes et devaient travailler chacun sur une scène. Les scènes de la représentation et évaluation finale (soit les scènes 1/2, ou 3/4, ou 5/6) étaient réparties entre les classes vendredi 6 mai. De cette manière, tous les élèves auront expérimenté différents rôles dans les différentes scènes. Le spectacle et l'évaluation finale a eu lieu le vendredi 3 juin.

Au cours de cette première période, les élèves ont reçu un document avec un calendrier des répétitions, les modalités d'évaluation et un journal de bord, qu'ils devaient remplir tout au long du projet théâtral et le rendre à la fin de l'année. Nous avons ensuite présenté l'*Opéra de quat'sous* de Bertolt Brecht, l'époque de conception, ses personnages et son intrigue. Nous avons présenté aussi en quoi consiste le quotidien d'un.e professionnel.le du théâtre et la pratique de mémorisation par cœur.

Durant la deuxième période, les deux classes ont travaillé dans deux salles, chacune sur une scène de l'opéra de Brecht (la première et la deuxième scène).

Les activités suivantes ont été proposées :

- « Gefühlskarten ».

Les élèves étaient assis·e·s en cercle et ont reçu chacun·e une carte sur laquelle figurait une phrase tirée de la scène de Brecht qu'ils devaient interpréter. À chaque phrase étaient associés deux émotions. Chaque élève a appris par cœur la phrase et a imaginé comment l'interpréter selon les deux émotions différentes. L'un·e après l'autre, chaque élève s'est et a présenté ses deux interprétations de la phrase reçue. Cet exercice a visé à familiariser les élèves avec l'interprétation d'un petit texte donné, la représentation publique des sentiments et l'apprentissage par cœur. L'exercice a été réalisé de manière ludique et nous avons veillé à ce que personne ne se sente gêné·e devant les autres.

Ich suche eine Arbeit.	Mein Gott! Wo ist unsere Tochter?	Hände hoch, wenn jemand hier ist!	Das ist der schönste Tag meines Lebens!	Siehst du den Mond über Soho?
<i>glücklich</i>	<i>ängstlich</i>	<i>verzweifelt</i>	<i>gelangweilt</i>	<i>aggressiv</i>
<i>schläfrig</i>	<i>nervös</i>	<i>verliebt</i>	<i>euphorisch</i>	<i>entspannt</i>

Image 13 : Cinq exemples de « Gefühlskarten ». À chaque expression sont associé deux émotions.

- Lecture à haute voix

La scène a été entièrement lue à haute voix. L'enseignante a lu chaque ligne, les élèves ont répété après elle, en chœur. Le but de cet exercice était d'améliorer la prosodie et la diction, ainsi qu'éclaircir les passages peu clairs. Chaque scène, lue à haute voix, a une durée d'environ 5 minutes.

- Travail en groupe

Chaque classe a été divisée en groupes de 5 ou 6 élèves. Les rôles ont été attribués par l'enseignante. Chaque groupe a pu se déplacer dans les espaces théâtraux du gymnase et a pu commencer les répétitions de manière autogérée. Les enseignantes ont surveillé le travail. Les élèves se sont entraîné·e·s à prononcer correctement le texte et ont commencé à introduire des premiers éléments scéniques, des mouvements ou des objets pour la mise en scène du texte.

- Première répétition devant l'enseignante

Chaque groupe a présenté le résultat de sa première lecture et de son interprétation. Ceci a été le premier moment de présentation devant un public, même s'il n'est composé que de l'enseignante.

Vendredi 8 avril 2022 – 4^{ème} séance

Présentation : Les deux classes ont travaillé dans différentes salles, chacune sur une scène. Des activités d'échafaudage ont été proposées.

Objectif général des deux périodes : Les ESCD travailler en groupe sur la mise en scène d'une scène de l'*Opéra de quat'sous* de Bertolt Brecht et de la présenter devant l'enseignante.

1^{ère} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Introduction	Vérifier/récupérer le journal de bord et le vérifier pendant l'exercice de groupe	Ensemble en salle de théâtre	5'
1	Répétition scènes ½ : travail de groupe	Dans les espaces théâtraux du gymnase	20'
2	Répétition scènes ½ : Petite représentation des groupes	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'

2^{ème} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Introduction	1 ^{ère} activité : « Gefühlskarten » – interpréter une phrase selon deux états d'esprit donnés	Une classe dans la petite salle, l'autre dans la grande salle	10'
1	2 ^{ème} activité : Lecture collective de la scène ¾ (l'enseignante lit, les élèves répètent et notent la traduction si nécessaire)	Une classe dans la petite salle, l'autre dans la grande salle	10'
2	Répétition scènes ¾ : Distribution des rôles et travail en groupes	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'
3	Répétition scènes ¾ : Petite représentation des groupes	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'

Réflexions et constats après la leçon

Le rythme de travail était soutenu, les élèves semblaient s'amuser et s'impliquer. Il a été difficile de répartir les élèves de manière que les groupes soient équilibrés. Nous avons constaté une dynamique différente entre les groupes de cette leçon et de la précédente. Les scènes de la représentation et évaluation finale seront réparties entre les classes à la fin du prochain cours. La difficulté consistera à répartir les scènes et à former les groupes de manière aussi équitable que possible.

Activités proposées

Pour cette leçon, nous avons proposé les mêmes activités que durant la leçon précédente. Les deux classes ont pu répéter les scènes 1 et 2 reçues la semaine précédente durant la première période. Le but a été d'observer les élèves prendre confiance dans les groupes et les rôles déjà attribués. Durant la deuxième période, les scènes 3 et 4 ont été introduites aux élèves suivant le même format que la leçon précédente : un premier exercice d'échauffement (*Gefühlskarten*) est suivi par la lecture à haute voix et la répartition des rôles en groupe de 5 ou 6 élèves. En fin de période, les enseignantes ont assisté à la mise en scène des groupes.

Vendredi 6 mai 2022 – 5^{ème} séance

Présentation : Les deux classes ont travaillé dans différentes salles, chacune sur une scène. Les scènes de la représentation et évaluation finale ont été réparties entre les classes.

Objectif général des deux périodes : Les ESCD travailler en groupes sur la mise en scène d'une scène de l'*Opéra de quat'sous* de Bertolt Brecht et de la présenter devant l'enseignante.

1^{ère} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Introduction	Vérifier/récupérer le journal de bord et le vérifier pendant l'exercice de groupe	Ensemble en salle de théâtre	5'
1	Travail de groupe : la classe 1 résume les scènes 1/3, la classe 2 résume les scènes 2/4	Dans les espaces théâtraux du gymnase	10'
2	Travail de groupe : la classe 1 (en 3 groupes) explique les scènes 1/3 à la classe 2, la classe 2 (en 3 groupes) résume les scènes 2/4 à la classe 1.	Dans les espaces théâtraux du gymnase	10'
3	Les enseignantes présentent les scènes 5/6	Ensemble en salle de théâtre	10'

2^{ème} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Introduction	Répartition des scènes pour la représentation et évaluation finale	Une classe dans la petite salle, l'autre dans la grande salle	5'
1	Lecture collective de la scène 5/6 (l'enseignante lit, les élèves répètent et notent la traduction si nécessaire)	Dans les espaces théâtraux du gymnase	10'
2	Répétition scènes 5/6 : Distribution des rôles et travail en groupes	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'
3	Répétition scènes 5/6 : Petite représentation des groupes	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'

Réflexions et constats après la leçon

Nous avons observé que les élèves ont pris confiance dans les groupes et les rôles attribués précédemment. Nous avons assisté à des premières mises en scène. Nous avons aussi remarqué que les élèves ont préféré se répartir entre eux les rôles d'une manière différente de celle prévue initialement. Nous trouvons positif que les élèves prennent position et assument la responsabilité du travail à fournir. Les élèves ont fait preuve d'une attitude bienveillante et solidaire envers leurs camarades confronté·e·s à des rôles trop longs : iels ont proposé de répartir différemment les parties à apprendre. La discussion autour de la dernière scène a suscité la curiosité et le questionnement de certain·e·s élèves qui voulaient en savoir plus sur la décision de Brecht de changer la fin de sa pièce. Ce moment nous a permis de revenir sur le concept de *episches Theater* et sur les effets de distanciation. Le spectateur·rice doit réfléchir, se positionner et agir en conséquence : les élèves semblent faire exactement la même chose. Iels se sont positionné·e·s face au texte littéraire, ont exprimé des doutes à son sujet, interrogé les

autres et elleux-mêmes. Enfin, iels ont interprété ce même texte, à leur manière et selon leur goût.

Activités proposées

Dans la première période de cours, nous avons proposé aux élèves un travail collaboratif et une récapitulation du contenu des quatre premières scènes. Les élèves ont reçu une feuille de travail, sur laquelle iels devaient noter les informations les plus importantes de chaque scène (personnages et intrigue). Pendant les dix premières minutes, les élèves des deux classes ont travaillé ensemble pour compléter les tableaux des scènes sur lesquelles iels ont travaillé jusqu'à présent (la classe 1 a travaillé sur les scènes 1 et 3, la classe 2 a travaillé sur les scènes 2 et 4). Une fois cette première phase de travail achevée, les deux classes ont été divisées en trois groupes. Chaque groupe d'une classe a été affecté à un groupe d'une autre classe. Ensemble, les élèves des deux classes ont partagé les informations sur les quatre premières scènes : les élèves de la classe 1 ont expliqué aux élèves de la classe 2 ce qui se passe dans les scènes 1 et 3 ; les élèves de la classe 2 ont expliqué aux élèves de la classe 1 ce qui se passe dans les scènes 2 et 4. Cette deuxième phase de travail a duré 10 à 15 minutes.

Pour la dernière phase de travail, les élèves sont retourné·e·s dans la salle de théâtre. Nous, les enseignantes, avons présenté les personnages et l'intrigue des scènes 5 et 6, et les élèves ont pris des notes sur leurs feuilles de travail.

Durant la deuxième période, les élèves ont reçu les deux dernières scènes de la pièce de Brecht (classe 2, la scène 5 et classe 1, la scène 6). Par manque de temps, nous avons décidé de distribuer immédiatement les scènes pour la représentation finale et l'évaluation du 3 juin, afin que les élèves puissent déjà commencer à travailler en groupes sur leur texte et leur mise en scène. Chaque groupe a disposé d'une salle privée pour s'entraîner. Nous avons pris le temps de lire à haute voix les scènes 5 et 6 avec les groupes auxquels elles étaient affectées : ce travail avec un nombre réduit d'élèves s'est avéré productif.

Vendredi 13 mai 2022 – 6^{ème} séance

Présentation : Durant la première période, les deux classes ont reçu la grille d'évaluation. Les deux classes ont travaillé dans différentes salles, chacune sur une scène. Les enseignantes ont tourné entre les groupes et suivi de près le processus de répétition, improvisation et planification de la mise en scène de chaque groupe.

Objectif général des deux périodes : Les ESCD travailler en groupes sur la répétition, la planification et l'improvisation pour la mise en scène d'une scène de la *Dreigroschenoper* de Bertolt Brecht et de présenter leurs résultats à l'enseignante.

1^{ère} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Introduction	Vérifier/récupérer le journal de bord et le vérifier pendant l'exercice de groupe	Ensemble en salle de théâtre	5'
1	Répartition de la grille d'évaluation et explication, questions	Une classe dans la petite salle, l'autre dans la grande salle	15'
2	Travail de groupe : répétition, planification, improvisation	Dans les espaces théâtraux du gymnase	25'

2^{ème} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
1	Travail de groupe : répétition, planification, improvisation – Ens, avec groupe 1	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'
2	Travail de groupe : répétition, planification, improvisation – Ens, avec groupe 2	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'
3	Travail de groupe : répétition, planification, improvisation – Ens, avec groupe 3	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'

Réflexions et constats après la leçon

Nous avons observé une certaine agitation chez les élèves après la distribution de la fiche d'évaluation. La performance finale approche et sera évaluée : ce n'est peut-être que maintenant qu'ils en ont pris réellement conscience. Nous avons suivi le travail des différents groupes dans des salles séparées. Nous avons remarqué une certaine indécision et une hésitation initiale face à l'apprentissage des pièces par cœur. Certains groupes étaient plus attentifs et participatifs que d'autres. Nous pensons que cela est dû au fait que certain·e·s élèves ont encore des difficultés à prendre la parole et à exprimer leurs opinions devant leurs camarades de classe. Les élèves devront commencer à mémoriser le texte pour la prochaine leçon, ce qui semble les inquiéter beaucoup.

Activités proposées

Dans la première période de cours, nous avons présenté aux élèves des deux classes la grille qui sera utilisée pour évaluer leur performance vendredi 3 juin. Nous avons prévu 10 minutes

d'échange à ce sujet pour permettre aux élèves de poser des questions et de dissiper leurs doutes. Nous avons ensuite attribué une salle aux six groupes, pour qu'ils puissent travailler sur la planification de leur mise en scène. Pendant le temps restant, les enseignantes ont fait le tour des groupes. Chaque enseignante a passé en moyenne 20 minutes avec chaque groupe : elle s'est assurée que le script de base était récité à haute voix au moins une fois, et a aidé les élèves à prononcer correctement certains des mots les plus difficiles. Les élèves ont travaillé en autonomie. Ils ont défini les accessoires à utiliser, où les obtenir et comment. Ils ont commencé à envisager des moments d'improvisation à inclure dans leur pièce, afin d'apporter des éléments personnels et originaux à leur performance.

Vendredi 20 mai 2022 – 7^{ème} séance

Présentation : Les deux classes ont travaillé dans différentes salles, chacune sur une scène. Les enseignantes ont tourné entre les groupes et suivi de près le processus de répétition, improvisation et planification de la mise en scène de chaque groupe. Durant la deuxième période, une première répétition générale a eu lieu.

Objectif général des deux périodes : Les ESCD travailler en groupes sur la répétition, la planification et l'improvisation pour la mise en scène d'une scène de la *Dreigroschenoper* de Bertolt Brecht et de présenter leurs résultats devant les autres élèves.

1^{ère} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
Introduction	Vérifier/récupérer le journal de bord et le vérifier pendant l'exercice de groupe	Ensemble en salle de théâtre	5'
1	Travail de groupe : répétition, planification, improvisation – Ens, avec groupe 1	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'
2	Travail de groupe : répétition, planification, improvisation – Ens, avec groupe 2	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'
3	Travail de groupe : répétition, planification, improvisation – Ens, avec groupe 3	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'

2^{ème} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
1	Répétition générale : scène 1	Ensemble en salle de théâtre	7'
2	Répétition générale : scène 2		7'
3	Répétition générale : scène 3		7'
4	Répétition générale : scène 4		7'
5	Répétition générale : scène 5		7'
6	Répétition générale : scène 6		7'

Réflexions et constats après la leçon

Nous avons observé que la plupart des élèves ont travaillé efficacement et ont été pleins d'idées. Dans un groupe, la dynamique entre les membres n'était pas des meilleures. Les élèves

de ce groupe ne semblaient pas penser qu'il serait vraiment possible de jouer leur rôle en allemand : iels étaient découragé·e·s et démotivé·e·s. Un changement important s'est produit pendant la répétition générale, au cours de la deuxième période. Le fait de devoir présenter leur produit, pas encore terminé, devant les autres a provoqué un déclic avec un parfum de compétition interne. Chaque groupe a présenté un produit complètement différent de celui des autres et voulait leur montrer sa valeur aux autres. Le groupe moins motivé, durant la première période, est sorti de sa coquille et a réalisé une performance correcte. Bien qu'il ait été donné comme devoir à la maison, le texte n'avait pas encore été mémorisé par la plupart des élèves.

Activités proposées

Dans la première période de cours, les élèves ont travaillé en autonomie. Chaque enseignante a passé en moyenne 15 minutes avec chaque groupe. Les élèves ont élaboré une première ébauche de leur scène. Lors de la deuxième période du cours, nous nous sommes tou·réuni·e·s dans la grande salle de théâtre et avons fait une première répétition générale. Les élèves ont présenté les six scènes, l'une après l'autre. Iels ont utilisé certains des objets présents dans la pièce pour créer leur scène. Iels ont choisi des morceaux de musique moderne au lieu d'utiliser les chansons de Brecht et de Weill. Les élèves, n'ayant pas encore tou·te·s appris le texte par cœur, ont joué avec le script en main.

Vendredi 3 juin 2022 – 8^{ème} séance

Présentation : Les groupes ont travaillé dans différentes salles, chacune sur une scène. Les enseignantes ont tourné entre les groupes et suivi de près les répétitions. L'évaluation a eu lieu durant la deuxième période. Elle a consisté dans la présentation de la scène attribuée aux différents groupes. La présentation d'une scène après l'autre a donné lieu à la pièce en entier. La note finale s'est composée d'une note de groupe et d'une note individuelle (*cf.* chap. 6.2).

Objectif général des deux périodes : Les ESCD présenter une scène qui leur a été attribuée de la *Dreigroschenoper* de Bertolt Brecht devant les autres élèves et les enseignantes.

1^{ère} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
1	Répétition générale	Dans les espaces théâtraux du gymnase	45'

2^{ème} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
1	Mise en scène et évaluation : scène 1	Ensemble en salle de théâtre	7'
2	Mise en scène et évaluation : scène 2		7'

3	Mise en scène et évaluation : scène 3		7'
4	Mise en scène et évaluation : scène 4		7'
5	Mise en scène et évaluation : scène 5		7'
6	Mise en scène et évaluation : scène 6		7'

Réflexions et constats après la leçon

Nous avons observé une grande excitation auprès des élèves. Iels ont utilisé les 45 premières minutes pour régler les derniers détails de la technique et du scénario. Nous sommes très satisfaites du produit final : tous les élèves ont joué avec enthousiasme et sérieux. Dans les moments d'oubli sur scène, iels ont, pour la plupart, été capables d'improviser et ont continué à jouer. Iels ont apporté sur scène des éléments originaux de leur vie quotidienne, mais aussi choisi la musique, les accessoires et les costumes. Les élèves ont été évalués sur la base d'une grille d'évaluation (cf. chap. 7.2). Nous avons pris des notes durant la représentation théâtrale et nous nous sommes concertées dans un deuxième temps de la journée pour fixer les notes. Ce moment d'échange a été très enrichissant : dans la manière de noter, chaque enseignante s'est avérée être plus exigeante envers les élèves de sa propre classe. Connaître le parcours de nos élèves nous influence dans la manière dont nous évaluons leur produit final. Le fait d'être à deux nous a permis d'être plus objectives. Nous avons trouvé la grille d'évaluation utile. Elle nécessiterait pourtant des améliorations : il s'est avéré difficile de donner une note au niveau d'engagement des élèves et à la maîtrise de la langue orale, étant donné que la plus grande partie de la mise en scène portait sur des textes appris par cœur.

Activités proposées

Dans la première période de cours, nous nous sommes réunies d'abord dans la grande salle de théâtre pour expliquer le déroulement de la séance. Les élèves ont eu 45 minutes à disposition pour faire une dernière répétition et définir les détails techniques sur et derrière la scène. Le spectacle et l'évaluation finale ont eu lieu entre 10h30 et 11h30. Les élèves ont mis en scène les six scènes, l'une après l'autre et ont veillé aussi à ce que les aspects techniques de la scène fonctionnent (musique, lumière, costumes, etc.).

Trois élèves de trois groupes différents étaient absentes. Une modification du programme initial a donc été nécessaire : lors de la dernière leçon du 10 juin, pour laquelle nous avions prévu une réflexion finale sur le travail effectué, trois scènes ont dû être répétées pour permettre aux trois élèves absentes de recevoir leur note finale. Les autres élèves, qui ont déjà reçu leur note, ont fait preuve de solidarité et d'esprit d'équipe et sont prêts à répéter leur spectacle pour aider leurs camarades.



Image 14 : Les élèves sur scène, après la représentation théâtrale.

Vendredi 10 juin 2022 – 9^{ème} séance

Présentation : Trois élèves de trois groupes différents étaient absent·e·s la semaine précédente : durant la première période, trois scènes ont été répétées pour que tou·te·s aient leur note finale. Durant la deuxième période, les élèves des deux classes ont échangé en groupes leurs impressions et réflexions sur cette expérience théâtrale et les ont présentés sur scène.

Objectif général des deux périodes : Les ESCD raconter à leurs camarades de classe leurs impressions et réflexions sur cette expérience théâtrale.

1^{ère} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
1	Mise en scène et évaluation : scène 6	Ensemble en salle de théâtre	10'
2	Mise en scène et évaluation : scène 4		10'
3	Mise en scène et évaluation : scène 1		10'

2^{ème} période

Phases :	Activités des élèves et supports :	Formes de travail :	Temps
1	Échanges en groupes, dans la même classe	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'
2	Échanges en groupes, classes mélangées	Dans les espaces théâtraux du gymnase	15'
3	Échanges en plénière et conclusion	Grande salle de théâtre	15'

Réflexions et constats après la leçon

Nous avons observé que les élèves qui ont répété leur scène pour permettre aux trois absent·e·s d'obtenir leur note finale étaient beaucoup moins motivé·e·s que lors de la performance réelle de la fois précédente. Cela peut s'expliquer par le fait que ces élèves avaient déjà obtenu leur note et n'étaient donc plus obligés de donner le meilleur d'eux-mêmes. Cela

peut également s'expliquer par le fait qu'il s'agissait de la dernière leçon de l'année avant les vacances d'été et que cette répétition n'était pas prévue dans le programme initial.

L'activité finale était amusante et s'est avérée être un beau moment d'échange entre les élèves des différentes classes. Dans la phase de préparation, les enseignantes ont circulé et testé la température dans les groupes mixtes : en peu de temps, les élèves ont pu définir un plan collectivement et créer quelque chose à présenter sur scène.

Activités proposées

Lors de la séance du 3 juin, trois élèves de trois groupes étaient absent·e·s. Un changement de programme s'est donc avéré nécessaire : trois scènes ont été rejouées pour permettre aux trois élèves absent·e·s de recevoir leur note finale. Les autres élèves, non affecté·e·s par ce changement de programme, ont assisté au spectacle de leurs camarades.

Dans le journal de bord (*Tagebuch*), les élèves ont inscrit leurs impressions hebdomadaires. Le journal a été contrôlé chaque vendredi et a également été pris en compte pour la note finale.⁷ Lors de cette dernière séance, les élèves ont présenté à leurs camarades de classe leurs impressions et réflexions sur cette expérience théâtrale de manière libre et créative : pour une dernière fois iels ont dû réfléchir à une petite improvisation, mise en scène, qui résume leur expérience théâtrale.

Les élèves ont reçu une fiche de travail expliquant la démarche à suivre (*cf.* page suivante). Les 15 premières minutes de la deuxième période ont été consacrées à un travail en groupe par classe de récapitulation : les élèves ont partagé ce qu'ils ont écrit à dernière page du journal de bord (*Zusammenfassung der wichtigsten Punkte des Tagebuches, cf.* chap 7.3), parcouru leurs commentaires des neuf séances de théâtre et résume en quelques mots leur expérience théâtrale. Ensuite, les deux classes ont été mélangées et divisées en trois groupes. Dans chaque groupe, les élèves ont organisé une manière de présenter aux autres ce qui reste à la fin de ce projet théâtral. Durant les quinze dernières minutes, nous nous sommes retrouvé·e·s en salle de théâtre. L'un·e après l'autre, les groupes ont présenté leur mise en scène du résumé de leur expérience théâtrale et partagé quelques commentaires tirés de leur journal de bord.

⁷ Un demi-point en plus à la note de la représentation scénique a été donné aux élèves qui ont rédigé leur journal de bord de manière particulièrement soignée. Un demi-point a été enlevé aux élèves n'ayant pas rédigé régulièrement leur journal de bord.

Fiche de travail distribué lors de la dernière séance du 10 juin 2022.

Die letzte Theater-Stunde des Jahres!

Stellen Sie Ihre Theater-Erfahrung vor!

Arbeiten Sie in Gruppen und bereiten Sie eine Präsentation Ihrer Inszenierung von Brechts Stück *Die Dreigroschenoper* vor.



Was müssen Sie präsentieren?

- Was habe ich / haben wir gemacht?
- Wie war es für mich / für uns?
- Was waren die Stärke und Schwäche dieser Theater-Arbeit?

Wie müssen Sie es präsentieren? Wie Sie wollen: Sie sind frei!

Folgende Aufführungsform sind möglich:

- Debatte (Richter, Verteidige*r, Angeklagte*r)
- Eine kleine Inszenierung. / Eine Geschichte erzählen.
- Improvisation.
- Tanz
- ...



Sie dürfen Musik und Requisiten verwenden! Jede Präsentation muss nicht länger als **2 Minuten** dauern! Jede Person in jede Gruppe muss sprechen! Viel Spaß!

Brauchen Sie Wörter, ...

... um Ihre Meinung zu äußern?

- Ich bin (damit) einverstanden!
- Ich bin dagegen!
- Es ist schade, dass wir ...
- Es war gut, dass wir ...
- Ich wäre/hätte lieber ...

... Pro und Contra zu erklären?

- Zum einen / Zum anderen ...
- Einerseits / Andererseits ...
- Es wäre besser gewesen, wenn wir ...
- Ein Grund dafür ist, dass ...

... um zu begründen und aufzuzählen?

- Weil/Da ...
- Aufgrund ... / Deshalb ...
- Darüber hinaus ...
- Zusätzlich
- Außerdem
- Erstens ..., zweitens ..., drittens ...
- Während ...
- Schließlich ...

Notizen:



A series of horizontal dotted lines for writing, filling the majority of the page below the header.

Activités proposées en salle de classe

Les journées en salle de théâtre ont été accompagnées par six moments d'approfondissement en salle de classe. Ces moments se sont avérés utiles pour soumettre aux élèves les trois sondages faisant partie de cette étude, introduire le contexte historique et littéraire de l'œuvre de Brecht, travailler sur le vocabulaire nécessaire à la pièce, organiser le travail en groupes sur les différentes scènes, répéter le texte à haute voix, finaliser le journal de bord et préparer les élèves au moment de réflexion de la dernière leçon. La séquence de ces moments supplémentaires n'a pas pu être présentée dans le cadre de ce travail, qui vise plutôt à se concentrer sur le travail produit dans la salle de théâtre.

7.2 Évaluation sommative

Fiche explicative concernant l'évaluation sommative, distribuée aux élèves.

Die Dreigroschenoper von Bertolt Brecht – Theater-Projekt

Kalender

	Tag	Programm	Details
1	01.04.2022	Szenen 1 und 2	Klassen 1 und 2 sind jeweils in 3 Gruppen aufgeteilt.
2	08.04.2022	Szenen 3 und 4	Klassen 1 und 2 sind jeweils in 3 Gruppen aufgeteilt.
<i>Osterferien</i>			
3	06.05.2022	Szenen 5 und 6	Klassen 1 und 2 sind jeweils in 3 Gruppen aufgeteilt. Die Szenen für die Evaluierung werden den Gruppen mitgeteilt.
4	13.05.2022	Proben	Jede Gruppe probt ihre Szene.
5	20.05.2022	Generalprobe	Jede Gruppe führt ihre Szene auf.
6	03.06.2022	Evaluierung	Die 6 Szenen werden aufgeführt.
7	10.06.2022	Bilanz	Die Tagebucheinträge werden gelesen.

Evaluierung am Ende des Theater-Projekts

Die Bewertung findet am 3. Juni statt.

Sie besteht aus der Aufführung der Szene, die Ihnen zugewiesen wurde.

Die Endnote besteht aus 2 Teilnoten. Die folgenden Elemente werden bewertet.

- 1) Gruppennote (__/6)
 - Organisation
 - Gruppendynamik
 - Engagement
- 2) Einzelnote (__/6)
 - Sprache und Aussprache
 - Auswendig lernen
 - Körperhaltung und Interpretation

Das Tagebuch

In das Tagebuch tragen Sie Ihre wöchentlichen Eindrücke ein. Das Tagebuch wird jeden Freitag kontrolliert und wird bei der Endnote berücksichtigt.

Am Freitag, den 10. Juni, präsentieren Sie Ihren Klassenkameraden Ihre Eindrücke und Gedanken zu diesem Theatererlebnis.

Classe :

Nom : Scène° Date :

NOTE FINALE :

Grille d'évaluation : présentation d'une scène tirée de la comédie de Bertolt Brecht, *Die Dreigroschenoper*

CRITERES	0,5	1	1,25	1,5	1,75	2	POINTS
ORGANISATION Avant la mise en scène : répartition des rôles de manière égale, préparation du matériel de théâtre.	Aucune organisation préalable à la mise en scène : les rôles n'ont pas été répartis, aucun matériel n'a été prévu. 0,5	Organisation insuffisante avant la mise en scène : les rôles n'ont pas été répartis de manière égale, le matériel prévu n'est pas adéquat. 1	Organisation insuffisante avant la mise en scène : les rôles n'ont pas été répartis de manière égale, peu de matériel de scène. 1,25	Organisation suffisante avant la mise en scène : les rôles ont été répartis de manière égale, du matériel a été prévu. 1,5	Bonne organisation avant la mise en scène : les rôles ont été répartis de manière égale, le matériel prévu est adéquat. 1,75	Très bonne organisation avant la mise en scène : les rôles ont été également répartis, le matériel prévu est adéquat et original. 2	___ / 2
DYNAMIQUE Sur scène : organisation de l'espace, déroulement de la mise en scène.	Aucune dynamique de groupe sur scène. L'utilisation de l'espace n'a pas été prise en compte. 0,5	Très peu de dynamique de groupe. L'utilisation de l'espace n'a pas été prise en compte. 1	Peu de dynamique de groupe. L'utilisation de l'espace n'a souvent pas été prise en compte. 1,25	Participation dynamique. Il y a quelques malentendus et hésitations. Utilisation de l'espace correcte. 1,5	Bonne dynamique de groupe. Rythme soutenu, quelques hésitations. Bonne utilisation de l'espace. 1,75	Très bonne dynamique. Rythme soutenu, aucune hésitation. Très bonne utilisation de l'espace. 2	___ / 2
ENGAGEMENT Avant et sur scène : moments d'improvisation, apports créatifs à la scène.	Aucun engagement, aucun moment d'improvisation et aucun apport créatif à la scène. 0,5	L'engagement, les moments d'improvisation et les apports créatifs à la scène sont insuffisants. 1	Très peu d'engagement, peu de moments d'improvisation, quelques apports créatifs à la scène. 1,25	Engagement, quelques moments d'improvisation et apports créatifs à la scène. 1,5	Bon engagement, présence de moments d'improvisation et apports créatifs à la scène. 1,75	Très bon engagement, nombreux moments d'improvisation et apports créatifs à la scène. 2	___ / 2
Note de groupe							___ / 6
LANGUE Composante linguistique : utilisation correcte de la grammaire, variété et richesse du vocabulaire.	L'intervention montre une maîtrise du vocabulaire et de la grammaire élémentaire largement insuffisante. 0,5	L'intervention montre une maîtrise du vocabulaire et de la grammaire élémentaire insuffisante. 1	L'intervention montre une faible maîtrise du vocabulaire et de la grammaire élémentaire. 1,25	L'intervention montre une maîtrise suffisante du vocabulaire et de la grammaire. 1,5	L'intervention montre une bonne maîtrise du vocabulaire et de la grammaire. 1,75	L'intervention montre une très bonne maîtrise du vocabulaire et de la grammaire. 2	___ / 2
RECITATION ET APPRENTISSAGE PAR CŒUR Composante linguistique : prononciation, intonation, phonétique, rythme.	L'intonation, l'accentuation, la phonétique, le rythme sont toujours incorrects. Les passages n'ont pas été appris par cœur. 0,5	L'intonation, l'accentuation, la phonétique, le rythme sont incorrects. Les passages appris par cœur sont reproduits de manière erronée. 1	L'intonation, l'accentuation, la phonétique, le rythme sont souvent incorrects. Les passages appris par cœur sont souvent reproduits de manière erronée. 1,25	L'intonation, l'accentuation, la phonétique, le rythme sont la plupart du temps corrects. Les passages appris par cœur sont parfois reproduits de manière erronée. 1,5	L'intonation, l'accentuation, la phonétique, le rythme rendent l'écoute agréable, même avec un léger accent français. Peu de d'erreurs dans les passages appris par cœur. 1,75	La qualité de l'intonation, l'accentuation, la phonétique, le rythme sont très bons, aucun accent français. Les passages ont été appris par cœur correctement. 2	___ / 2
INTERPRÉTATION Composante communicative : communication non verbale, capacité à transmettre un message oral, susciter l'intérêt/l'attention, réactivité.	Impossibilité de transmettre un message oral. L'attention accordée au public, la réactivité, la communication non verbale ne sont pas présentes. 0,5	Impossibilité de transmettre un message oral, beaucoup d'hésitations. Attention accordée au public, réactivité, communication non verbale souvent pas garanties. 1	Peut transmettre un message oral avec beaucoup d'hésitations. Attention accordée au public, réactivité, communication non verbale parfois pas garanties. 1,25	Peut transmettre un message oral, avec quelques hésitations. Attention accordée au public, réactivité, communication non verbale garanties. 1,5	Peut transmettre efficacement un message. Aisance orale, bonnes réactivité et communication non verbale, attention accordée au public garantie. 1,75	Peut transmettre très efficacement un message. Aisance orale, très bonnes réactivité et communication non verbale, attention accordée au public toujours garantie. 2	___ / 2
Note individuelle							___ / 6

Klasse:

Name: Szene° Datum:

NOTE

Bewertungsraster: Aufführung einer Szene aus der Komödie von Bertolt Brecht, *Die Dreigroschenoper*

KRITERIEN	0,5	1	1,25	1,5	1,75	2	PUNKTE
ORGANISATION <u>Vor der Inszenierung:</u> Gleichmäßige Verteilung der Rollen, Vorbereitung der Requisiten.	Keine Vororganisation der Inszenierung: Die Rollen wurden nicht verteilt, es wurden keine Requisiten vorgesehen. 0,5	Ungenügende Organisation vor der Inszenierung: Die Rollen wurden nicht gleichmäßig verteilt, die vorgesehenen Requisiten sind nicht angemessen. 1	Ungenügende Organisation vor der Inszenierung: Die Rollen wurden nicht gleichmäßig verteilt, wenige Requisiten wurden bereitgestellt. 1,25	Ausreichende Organisation vor der Inszenierung: Die Rollen wurden gleichmäßig verteilt, es wurden Requisiten bereitgestellt. 1,5	Gute Organisation vor der Inszenierung: Die Rollen wurden gleichmäßig verteilt, die vorgesehenen Requisiten sind angemessen. 1,75	Sehr gute Organisation vor der Inszenierung: Die Rollen wurden gleichmäßig verteilt, die vorgesehenen Requisiten sind angemessen und originell. 2	___ / 2
GRUPPENDYNAMIK <u>Auf der Bühne:</u> Raumorganisation auf der Bühne, Ablauf der Inszenierung.	Keine Gruppendynamik auf der Bühne. Die Raumnutzung wurde nicht berücksichtigt. 0,5	Sehr wenig Gruppendynamik. Die Raumnutzung wurde nicht berücksichtigt. 1	Wenig Gruppendynamik. Die Raumnutzung wurde oft nicht berücksichtigt. 1,25	Dynamische Beteiligung. Es gibt einige Missverständnisse etwas Zögern. Gute Raumnutzung. 1,5	Gute Dynamik in der Gruppe. Hoher Rhythmus, etwas Zögern. Gute Raumnutzung. 1,75	Sehr gute Dynamik. Hoher Rhythmus, kein Zögern. Sehr gute Raumnutzung. 2	___ / 2
ENGAGEMENT <u>Vor der Inszenierung und auf der Bühne:</u> Improvisation und Kreativität auf der Bühne.	Kein Engagement, keine Improvisation und keine Kreativität auf der Bühne. 0,5	Unzureichendes Engagement, ungenügende Improvisation und sehr wenig Kreativität auf der Bühne. 1	Wenig Improvisation, weinige Kreativität auf der Bühne. 1,25	Ausreichendes Engagement, Improvisation und Kreativität auf der Bühne. 1,5	Gutes Engagement. Mehrere Improvisationsmomente und Kreativität auf der Bühne. 1,75	Sehr gutes Engagement. Viel Improvisation und Kreativität auf der Bühne. 2	___ / 2
Gruppennote							___ / 6
SPRACHE <u>Sprachliche Komponente:</u> Korrektur Gebrauch der Grammatik, umfangreicher Wortschatz.	Die Beherrschung des Wortschatzes und der Basisgrammatik sind bei weitem nicht ausreichend. 0,5	Die Beherrschung des Wortschatzes und der Basisgrammatik sind nicht ausreichend. 1	Wortschatz und Grammatik werden nicht korrekt verwendet. 1,25	Ausreichende Beherrschung des Wortschatzes und der Grammatik. 1,5	Gute Beherrschung von Wortschatz und Grammatik. 1,75	Sehr gute Beherrschung von Wortschatz und Grammatik. 2	___ / 2
THEATER SPIELEN und AUSWENDIGLERNEN <u>Sprach-Komponente:</u> Aussprache, Betonung, Phonetik, Rhythmus.	Aussprache, Betonung, Phonetik und Rhythmus sind nie korrekt. Die Passagen wurden nicht auswendig gelernt. 0,5	Aussprache, Betonung, Phonetik und Rhythmus sind nicht korrekt. Auswendig gelernte Passagen werden falsch wiedergegeben. 1	Aussprache, Betonung, Phonetik und Rhythmus sind oft nicht korrekt. Auswendig gelernte Passagen werden oft falsch wiedergegeben. 1,25	Aussprache, Betonung, Phonetik und Rhythmus sind meistens korrekt. Auswendig gelernte Passagen werden manchmal falsch wiedergegeben. 1,5	Gute Aussprache, Betonung, Phonetik und Rhythmus mit einem leichten französischen Akzent. Wenige Wiedergabefehler in den auswendig gelernten Passagen. 1,75	Aussprache, Betonung, Phonetik und Rhythmus sind sehr gut, kein französischer Akzent. Die Passagen wurden korrekt auswendig gelernt. 2	___ / 2
INTERPRETATION <u>Kommunikative Komponente:</u> Nonverbale Kommunikation, Fähigkeit, eine mündliche Botschaft zu vermitteln und das Interesse des Publikums zu wecken, Reaktionsfähigkeit.	Die Botschaft ist nicht übermittelbar. Interesse/Aufmerksamkeit nicht geweckt, Reaktionsfähigkeit, nonverbale Kommunikation nicht garantiert. 0,5	Die Botschaft ist nicht übermittelbar. Zögern. Interesse/Aufmerksamkeit nicht geweckt. Reaktionsfähigkeit, nonverbale Kommunikation oft nicht garantiert. 1	Die mündliche Botschaft kann mit viel Zögern übermittelt werden. Interesse/Aufmerksamkeit geweckt, Reaktionsfähigkeit, nonverbale Kommunikation manchmal nicht garantiert. 1,25	Die mündliche Botschaft kann mit etwas Zögern übermittelt werden. Interesse/Aufmerksamkeit geweckt, Reaktionsfähigkeit, nonverbale Kommunikation garantiert. 1,5	Die Botschaft kann vermittelt werden. Gewandtheit im mündlichen Ausdruck, gute Reaktionsfähigkeit und nonverbale Kommunikation, Interesse/Aufmerksamkeit geweckt. 1,75	Die Botschaft wird sehr effektiv vermittelt. Gewandtheit im mündlichen Ausdruck, sehr gute Reaktionsfähigkeit und nonverbale Kommunikation, Interesse/Aufmerksamkeit geweckt. 2	___ / 2
Einzelnote							___ / 6

Barème / Skala

0,5	1	1,25	1,5	1,75	2
Très insuffisant	Faible	Insuffisant	Suffisant	Bien	Très bien
-	-	-	-	-	-
Schlecht	Schwach	Ungenügend	Genügend	Gut	Sehr gut

6 = 11,5

5,5 = 11

5 = 9

4,5 = 8

4 = 7

3,5 = 5,5

3 = 4,5

2,5 = 3

2 = 2

1,5 = 0,5

1 = 0

7.3 Le journal de bord / Das Tagebuch

Nous présentons ici le document dans lequel les élèves ont rédigé le journal de bord. Les points introductifs et la consigne « *Suchen Sie zu Hause nach Wörtern, die Sie in diesem Tagebuch verwenden könnten* » ont été traités en salle de classe, dans un temps consacré à l’approfondissement. Ce travail a permis aux élèves de retrouver les mots et les expressions utiles pour exprimer leurs impressions et en vue de la mise en commun finale du 10 juin.

Tagebuch

- Wie fühlen Sie sich?
- Welche neuen Erfahrungen machen Sie?
- Welche Schwierigkeiten haben Sie?
- Was überrascht Sie?
- Haben Sie etwas Neues über sich selbst gelernt?
- Wie fühlt sich die Gruppenarbeit an?
- Was brauchen Sie, um wirklich auf der Bühne spielen zu können?
- Fühlen Sie sich von der Gruppe unterstützt?

Warum?

→ *Suchen Sie zu Hause nach Wörtern, die Sie in diesem Tagebuch verwenden könnten*

01.04., Szenen 1 & 2

08.04., Szenen 3 & 4

06.05., Szenen 5 & 6

13.05., Probe

20.05., Generalprobe

03.06., Inszenierung und Evaluierung

10.06.,

Zusammenfassung der wichtigsten Punkte des Tagebuches

Récits des élèves

Nous proposons quelques transcriptions de récits à titre d'exemple. Nous ne pouvons pas présenter l'intégralité du contenu des journaux de bord, qui comptent 135 pages en tout. Les récits sont retranscrits fidèlement aux originaux (orthographe, grammaire et ponctuation).

01.04. Szenen 1 & 2

„Zuerst war es mir etwas peinlich. Aber ich finde es interessant, ein Stück mit meinen Kameraden zu spielen. Ich fühle mich noch nicht wohl dabei, eine Rolle zu spielen, aber ich denke, es wird besser, wenn ich trainiere. Ich werde sehen, wie das entwickelt. Ich bin ein schüchterner Mensch, also ist es schwierig für mich. Im Moment mag ich das Theater nicht besonders.“

„Ich fühle mich nicht zu wohl. Lernen, selbstgewusst zu sein und nicht auf das Urteil anderer zu hören. Mein mangelndes Selbstvertrauen und meine Schüchternheit bereiten mir Schwierigkeiten. Es fällt mir schwer, mich zu öffnen, wenn viele Leute da sind. Um auf der Bühne zu spielen, brauche ich Selbstvertrauen. Ich fühle mich von der Gruppe nicht unterstützt.“

08.04. Szenen 3 & 4

„In diesem Kurs habe ich gelernt, mich zu beruhigen und mit meinen Gefühlen umzugehen. Es hat mich gelehrt, etwas Neues zu entdecken und so einige Fächer zu entwickeln, die mir nicht vertraut sind. Ich fühle mich etwas wohler als am Anfang, aber es fehlt noch der Erfahrung.“

„Diese Freitag habe ich die dritte Szene gemacht. Es ist interessant, um die Geschichte von dieser Theater Stück zu entdecken. Es war mehr leicht zu spielen im Deutsch und ich finde, dass ich besser artikuliere. Ich wisse nicht welche Szene werde ich machen am Ende und ich glaub es wird eine tolle Szene.“

06.05. Szenen 5 & 6

„Diesmal haben wir der Anfang unserer Szene für das Sprechen studiert. Ich bin nicht mehr so gestresst. Meine Gruppe ist cool. Die andere Klasse ist auch nett. Ich fühle mich wohler, wenn ich auf Deutsch spreche. Ich spiele Frau Peachum, das wird lustig.“

„Wir haben die Szene gelesen, die wir im Juni spielen werden. Ich werde in Szene 6 mit vier anderen Personen spielen. Ich bin motiviert und ein bisschen nervös. Ich werde mit T., C., P. und C. arbeiten.“

„Ich fühlte mich beim Sprechen wohler als am Anfang, aber es ist immer noch sehr kompliziert, sich im Raum zu bewegen und das Stück wirklich zu spielen, anstatt es nur zu lesen. Mann mus mehr mit anderen integrieren du ich habe auch ein bisschen Mühe damit.“

„Wen ich mich richtig erinnere, war die erste Stunde, in der wir anfangen, für das Theaterstück zu üben, das wir für den Test aufführen wollten. Ich finde, das ist ein guter Weg, um für Deutsch zu üben.“

13.05. Proben

„Es war sehr lustig. Wir mache die Probe mit meine Gruppe. Und waren wir froh und sehr konzentrieren.“

„Wir haben die Proben für das Stück gemacht. Wir möchten eine Musik am Anfang mitbringen. Wir möchten auch die Szene mehr aktuell machen, wir möchten, dass Frau Peachum einen Computer zu «nutzen». Filch kann mit Twint bezahlen Peachum. Wir müssen große Klamotten zu finden um Filch zu tragen können.“

20.06. Generalprobe

„Wir haben ein bisschen mehr trainiert. Wir haben ein Problem, die Jungen wären nervig. Sie sprechen oft und hören A.S. und ich nicht. Aber haben wir, mit A.S., trainiert. Wir haben zwei Musik gesucht. Ich war nicht gestresst.“

„Wir haben eine gute Generalprobe gemacht. Wir haben aktuelle Musik ausgewählt, wir werden viele Klamotten, falsches Geld mitbringen. Wir haben das Stück mehrmals gespielt und wir haben nur ein Problem mit der Musik, weil der Laut nicht gut war.“

03.06. Evaluierung

„Am Anfang, am ersten Periode haben wir unsere Szene proben. Alle wussten sein Text. Aber am zweiten Periode, wenn wir vor alle sprechen musste, war ich sehr gestresst. Und wenn ich allein vor alle der Klasse sprechen musste, vergiss ich mein Text. Und dann, wuss ich nicht wer ich gehen musste. Ich war nicht stolz auf mich. Aber dannach, habe ich mein Text erinnern, und ich denke dass ich gut gespielt habe. Ich hoffe dass wir eine gute Note bekommen wurden.“

„Die Zeit verging schnell. Ich hatte Angst, meine Rolle zu spielen, aber auf der Bühne war die Angst weg. Ich habe diesen Moment genossen. Es war lustig anzusehen. Die Inszenierung war sehr gut. Meine Gruppe hat gut gespielt, wir haben uns nicht geirrt. Ich finde, dass ich es geschafft habe. Ich finde, unsere Szene war die lustigste. Das war mein Lieblingskurs. Es hat mir geholfen, meine Schüchternheit abzubauen. Sehr gut Erfahrung, danke.“

„Ich war sehr gestresst, während ich den anderen dabei zusah, wie sie ihre Stücke spielten. Ich hatte Angst, einen Satz zu vergessen, obwohl ich meinen ganzen Text auswendig konnte. Als ich auf der Bühne stand, hatte ich ein bisschen Angst, aber das legte sich schnell und ich hatte sogar vergessen, dass ich vor Menschen spielte, also war ich weniger gestresst. Ich war erleichtert, als ich die Szene beendet hatte, und auch glücklich, weil ich fand, dass ich es gut gemacht hatte. Es hat mir Spass gemacht, diese Szene zu spielen. Es war lustig zu sehen, wie die Zuschauer lachten, während wir unsere Szene präsentierten.“

03.06. Evaluierung

„Ich finde, dass ich mich gut gemerkt, auch wenn ich an einer Stelle etwas geögert habe. Am Anfang war ich sehr verlegen und hatte Angst, aber schliesslich habe ich es geschafft, loszulassen. Ich hätte nie gedacht, dass es mir Spass machen würde, Theater zu spielen. Er erfordert auch viel Gruppenarbeit und war komplizierter, als ich gedacht hatte. Es hat viel Arbeit gekostet. Selbst wenn wir unseren Text gut kennen, müssen wir lernen, ihn zu verknüpfen und mit dem Text der anderen zu spielen.“

„Ich finde, dass es gut war etwas anderes zu machen als ein einfacher Deutschkurs. Ich will es aber nicht wieder machen weil ich Theater wirklich nicht mag. Die Prüfung ist schön ganz gut gelaufen also das war gut. Es passiert nicht oft, dass ich raus aus meiner Komfortzone gehe/komme, also dafür war es nicht schlecht. Einmal auf der Bühne war ich weniger nervös als ich dachte, und das Publikum hat nicht wirklich gestört. Mein Kostüm war einfach aber gut-genug finde ich. Ich wusste nicht wirklich was ich machen sollte als D. (Lucy) und C. (Polly) sich gestritten haben aber das war der einzige Moment wo ich nur da stand ohne etwas zu machen ausser ein Paar Blicke zuzuwerfen.“

„Am morgen vor der Präsentation fühlte ich mich sehr unter Druck, aber ich war bereit und konnte meinen Text. Ich hatte mich im Voraus vorbereitet, um sicherzustellen, dass alles gut lief. Während der Proben verstärkte sich dieses Angstgefühl. Die Tatsache, dass der Rest der Gruppe vorbereitet aussah, machte mich jedoch zuversichtlicher. Ich hatte Schwierigkeiten, mich mit der Stimmung meiner Reden anzupassen aber ich konnte dieses Problem schnell lösen. Ich denke, die Verkleidungen waren ziemlich erfolgreich, Ich brauchte sie, weil ich zwei Rollen spielte und den Unterschied zwischen meinen beiden Charakteren markieren musste. Endlich

einmal vor Publikum war der Stress weg, war mir sehr geholfen hat. Ich konnte meiner Meinung nach eine gute Leistung abliefern.“

„Wir sahen uns die Szenen der anderen Gruppen an.

Ich fand, dass alle Szenen gut waren.

Die Szene unserer Gruppe ist tief im Grossen und Ganzen gut. Wir konnten unseren Text gut, das Raummanagement war nicht perfekt.

Die 45 Minute Vorbereitung vor dem Test hat uns sehr geholfen, die Details unserer Szene zu organisieren.“

10.06. Zusammenfassung der wichtigsten Punkte des Tagebuches

Wir haben für zwei Monaten Theater gemacht. Die Erste Mal hatten wir angst um Theater vor die anderen zu machen. Wir hatten viele Aktivitäten gemacht, wir mussten laufen auf die Szene, wir mussten eine Gemüse Name sagen zu die anderen. Danach haben wir die Dreigroschenoper benutzt. Jede Woche, haben wir eine Szene von die Dreigroschenoper gearbeitet. Die Szene einz gefiel mir gut und am sechzen Mai habe ich mit meine Gruppe die Szene einz bekommt. Mit D., M., E., und K.

Am Anfang des Projekt waren wir alle ein bisschen nervös, weil wir nicht wussten, wie es wäre. Die andere Klasse war cool aber haben wir nur einige Gelegenheit gehabt, um uns weiter zu kennen. Wir haben einige komische Aktivitäten gemacht und es hat mir sehr gut gefallen. Später haben wir um die Szene von die Theater Stück gearbeitet. Die Szenen waren sehr interessant und lustig, wir könnten gut das anpassen zu eure Meinungen. Dannach haben wir euere Szene gehabt. Meine Gruppe hatte die letzte Szene. Sie war die kurzte und auch die Vollte von alle die Szene. Wir haben um es gearbeitet und dann kommt der Tag von die Representation. Alle die Szene waren sehr lustig. Ich hatte viel Spass um es zu sehen. Die Hauptemotionen von diesem Tagebuch sind : Spass, Nervosität, Ungewissheit und Erleichterung.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass ich die regelmässigen Kurse sehr sinnvoll fand, da sie mir die Möglichkeit boten, eine. Neue Disziplin zu entdecken und dabei spass zu haben. Ich denke, dass diese Art von Aktivitäten trotzdem dazu beitragen können, die deutsche Sprache ein wenig mehr zu lieben. Im Allgemeinen hat es mich auch gelehrt, ruhiger und konzentrierter zu sein, was mir normalerweise nicht so gut gelingt. Mir hat die Arbeit in der Gruppe gefallen, weil es eine Abwechslung zu dem ist, was man normalerweise in der Schule macht.

Am Anfang fand ich die Übungen ziemlich seltsam, weil ich nicht verstanden habe, wozu sie gut sind. Später habe ich verstanden, dass diese Übungen für die Schlusszene verwendet werden sollen. Ich fand die Übung, bei der man Emotionen nachahmen musste, interessant, aber diese war kompliziert. Die Ersten Male fand ich den Unterricht mit der anderen Klasse ziemlich unangenehm, aber später lernte ich sie kennen und fühlte mich woller. Ich fand es interessant, Deutsch in einer anderen Form zu üben. Es war spielerisch, während man arbeitete. Es ist eine Erfahrung, die man in Zukunft wiederholen sollte. Ich möchte mich auch bei den Lehrern bedanken, weil sie alles so organisiert haben, dass man zwar lernt, auch Spass hat.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schüchternheit nichts nützt, man muss sich öffnen können, Selbstvertrauen gewinnen und nicht auf den Blick der anderen achten. Dieses Tagebuch ermöglicht es mir, mich jeden Tag zu verbessern und meine Fehler und Qualitäten zu berücksichtigen. Man muss sich selbst besser kennen und sich selbst akzeptieren. Die Arbeit in der Gruppe ist ein Vorteil, um sich zu öffnen, da man sich weniger allein fühlt. Ich habe den Theaterunterricht sehr genossen, weil er mich gelehrt hat, selbstbewusster zu werden.

Am Anfang der Theatersitzung hatte ich Schwierigkeiten die Übungen zu verstehen, die wir machten, weil ich dachte, dass sie für das Stück wenig nützlich waren. Ich verstand dann, dass sie uns erlaubten, vertrauen zu gewinnen. Als wir die erste Szene ohne unsere definierte Gruppen gemacht haben hatte ich ein wenig Angst, weil ich sehr lange Texte hatte und grosse probleme hatte, meine zeilen zu verstehen, so dass es nochschwieriger war, eine intonation zu treffen. Bei den definierten gruppen musste ich mich anstrengen aufzuholen, da ich in der vorherigen Klasse nicht dabei war. Ich hatte genug Probleme, meinen Text zu lernen, ich habe Probleme, Dinge auswendig zu lernen. Vor der letzten Präsentation fühlte ich Angst und Besorgnis, aber als ich auf der Bühne war, war es vorbei und ich bin stolz auf unser Stück un ich denke wir konnten die Emotion gut spielen. Ich glücklich über diese erste Erfahrung in Theater.

7.4 Le script de théâtre

Bertolt Brecht, **DIE DREIGROSCHENOPER**, nach John Gays *The Beggar's Opera*

Szene 1

(Aus dem ersten Akt)

5 Personen

DER AUSRUFER 1 und BETTLER 1

DER AUSRUFER 2 und BETTLER 2

PEACHUM – Jonathan Jeremiah Peachum, Besitzer der Firma »Bettlers Freund«

FRAU PEACHUM – Celia Peachum, seine Frau

FILCH

Jonathan Jeremiah Peachum dirige l'entreprise « Bettlers Freund & Co.» (L'ami des mendiants). Son idée commerciale est d'habiller les pauvres de manière à susciter la pitié et de les envoyer dans la rue en tant que mendiants. Il détient le 50% de leurs revenus. Le mendiant Filch apparaît. Jusqu'à hier, il mendiait pour son propre compte, raison pour laquelle il s'est fait malmener par les hommes de Peachum. Peachum explique à Filch que Londres est divisée en quatorze districts, dans lesquels les employés de sa société exercent leur métier de manière professionnelle. Filch achète une licence à Peachum et enfile le costume de mendiant mis à sa disposition. Pendant ce temps, Peachum s'enquiert auprès de sa femme du prétendant de leur fille Polly. Peachum estime que ses affaires sont en danger, car il suppose que Polly dévoilerait ses pratiques. Il identifie le prétendant, jusque-là anonyme, comme étant l'infâme Mackie Messer. À la fin de la scène, les parents constatent que Polly n'est pas rentrée à la maison pendant la nuit.

AUSRUFER 1: Sie werden heute Abend eine Oper für Bettler sehen. Weil diese Oper so prunkvoll gedacht war, wie nur Bettler sie erträumen, und weil sie doch so billig sein sollte, dass Bettler sie bezahlen können, heißt sie: Die Dreigroschenoper.

AUSRUFER 2: Um der zunehmenden Verhärtung der Menschen zu begegnen, hatte der Geschäftsmann (Jonathan Jeremiah) Peachum einen Laden eröffnet, in dem die Elendesten der Elenden jenes Aussehen erhielten, das zu den immer verstockteren Herzen sprach.

PEACHUM *zum Publikum*: Ah! Es muss etwas Neues geschehen! Mein Geschäft ist zu schwierig, denn mein Geschäft ist es, das menschliche Mitleid zu erwecken.

FILCH: Peachum & Co.?

PEACHUM: Jawohl!

FILCH: Man hat mich zu Ihnen geschickt.

PEACHUM: Ihr Name?

FILCH: Filch! Sehen Sie, ich habe von Jugend an Unglück gehabt. Meine Mutter war eine Säuferin, mein Vater ein Spieler. Ich war allein in der Großstadt. Sehen Sie ...

PEACHUM: Ich sehe, ich sehe. Nun sagen Sie mir mal, in welchem Distrikt waren Sie gestern?

FILCH: Ja, sehen Sie, Herr Peachum, da war gestern so ein kleiner peinlicher Zwischenfall. Ich stand da still, ohne was Böses zu ahnen ...

PEACHUM: Ja, ja, stimmt. Sie sind ein Dreckker! Sie hatten die Frechheit, im Distrikt 10 die Passanten zu belästigen! Wie konnten Sie es wagen?

FILCH: Bitte, Herr Peachum, bitte. Was soll ich denn machen, Herr Peachum? Die Herren haben mich ganz blau geschlagen, und dann haben sie mir Ihre Geschäftskarte gegeben.

BETTLER 1: Das ist Peachums Geschäft! „Peachums Bettlers Freund & Co.“! Nur mit seiner Lizenz dürfen Sie hier in London arbeiten! London ist in 14 Distrikte eingeteilt. Und Peachum ist der Bettler König von London!

PEACHUM: ... Und ich bekomme fünfzig Prozent von Ihren Einnahmen... pro Woche!

FILCH: In welchem Distrikt könnte ich denn arbeiten?

PEACHUM: Baker Street 2-104. Die Lizenz kostet 50 Schillings.

FILCH: Bitte sehr. *Er bezahlt.*

PEACHUM: Ihr Name?

FILCH: Charles Filch.

PEACHUM: Frau Peachum! Das ist Filch. Nummer 314.

FRAU PEACHUM: Herzlich willkommen im Team, Filch! Hier sind Ihre neuen Klamotten.

FILCH: Was ist das?

BETTLER 2: Das sind die Grundtypen des Elends, die geeignet sind, das menschliche Herz zu rühren.

BETTLER 1: Der Anblick solcher Typen versetzt den Menschen in jenen unnatürlichen Zustand, in welchem er bereit ist, Geld herzugeben.

FILCH: Und was geschieht mit meinen Sachen?

BETTLER 1: Sie gehören der Firma.

FILCH: Warum kann ich meine Sachen nicht behalten?

FRAU PEACHUM: Schluss damit! Sie haben nichts zu fragen, sondern diese Sachen anzuziehen!

FILCH: Sind sie nicht ein wenig schmutzig? ... Entschuldigen Sie, bitte, entschuldigen Sie. Aber meine Stiefel ziehe ich nicht aus! Auf gar keinen Fall! Das ist das einzige Geschenk meiner armen Mutter, und niemals, nie ...

FRAU PEACHUM: Reden Sie keinen Unsinn! Sie sind schmutzig! Ich weiß doch, dass du dreckige Füße hast.

FILCH: Meine Füße? Wo soll ich denn meine Füße auch waschen?

FRAU PEACHUM: Dort!

PEACHUM: Wo ist Polly, unsere Tochter?

FRAU PEACHUM: Polly? Sie ist oben! In ihrem Zimmer.

PEACHUM: War dieser Mann gestern wieder hier?

FRAU PEACHUM: Sei nicht so misstrauisch, Jonathan. Der *Captn* ist ein *Gentleman*! Und er will unsere Polly heiraten.

PEACHUM: Heiraten? Ein Bräutigam! Der hätte uns doch sofort in den Klauen!

FRAU PEACHUM: Du hast eine nette Vorstellung von deiner Tochter!

PEACHUM: Die schlechteste! Die allerschlechteste! Heiraten, so eine Schweinerei!

FRAU PEACHUM: Jonathan, du bist einfach ungebildet.

PEACHUM: Ungebildet! Wie heißt er denn, der Herr?

BETTLER 2: Man heißt ihn immer nur den »*Captn*«.

PEACHUM: So, ihr kennt nicht einmal seinen Namen! Interessant!

BETTLER 1: Er ist ein Mafia-König hier in London!

PEACHUM *Zu den Bettler*: Ihr, Idioten! Kommt heute Abend um sechs Uhr wieder. Verschwindet!

FILCH, BETTLER 1 und 2: Danke sehr, Herr Peachum, tausend Dank!

PEACHUM: Captn? Mafia-König? So, so, so ... Ah! Ich weiß, wie dieser Mann heißt — Mackie Messer!

FRAU PEACHUM. Um Gottes willen! Mackie Messer! Jesus! Komm, Herr Jesus, sei unser Gast! — Polly! Was ist mit Polly?

PEACHUM: Polly? ... Polly ist nicht nach Hause gekommen. Das Bett ist unberührt.

FRAU PEACHUM: Mein Gott!

PEACHUM: Gott gebe!

Szene 2

(Aus dem ersten Akt)

6 Personen

DER AUSRUFER + WALTER

MACKIE MESSER – der Mafia-König Macheath

POLLY – Polly Peachum, Peachums Tochter

BROWN – „Tiger Brown“ genannt, oberster Polizeichef (Sheriff) von London

JAKOB – Verbrecher

JIMMY – Verbrecher

Le bandit et chef de la bande Macheath (également appelé Mackie Messer ou Mac) fête son mariage avec Polly Peachum dans une écurie. Les hommes de Macheath apportent des meubles, de la vaisselle et de la nourriture volés pour la fête. Leur raid a coûté plusieurs vies. Polly porte une robe de mariée. Elle regrette cependant que le mariage ne corresponde pas à ses attentes. Plus tard, elle se réjouit toutefois des cadeaux de mariage – également volés. Le chef de la police de Londres, Jackie Brown, fait son apparition. Il est un ami proche de Mac depuis qu'ils ont fait l'armée ensemble. Une fois les invités partis, Polly et Mac déclarent leur amour et leur fidélité mutuels.

AUSRUFER: Tief im Herzen Sohohs feiert der Bandit Mackie Messer seine Hochzeit mit Polly Peachum, der Tochter des Bettlerkönigs.

JIMMY *mit Revolver*: Hallo, Hände hoch, wenn jemand hier ist!

MACHEATH: Na, ist jemand da?

JAKOB: Kein Mensch! Hier können wir ruhig eure Hochzeit feiern.

POLLY *tritt im Brautkleid ein / entre en robe de mariée*: Aber das ist doch ein Pferdestall!

MAC *zum Publikum*: In diesem Pferdestall findet heute meine Hochzeit mit Fräulein Polly Peachum statt, die mir aus Liebe gefolgt ist, um ihr Leben mit mir zu teilen.

JIMMY: Viele Leute in London werden sagen, dass es das Kühnste ist, was du bis heute unternommen hast, dass du Peachums einziges Kind aus seinem Hause gelockt hast.

MAC: Wer ist Peachum?

JAKOB: Er selbst wird sagen, dass er der ärmste Mann in London sei.

POLLY: Aber hier kannst du doch nicht unsere Hochzeit feiern wollen? Das ist doch ein Pferdestall! Wir sollten nicht mit einem Einbruch unser neues Leben beginnen, Mac. Das ist doch der schönste Tag unseres Lebens.

MAC: Liebes Kind, keine Sorgen! Es wird alles geschehen, wie du es wünschst.

POLLY: Was sind das für Möbel?

MAC: Wie gefallen dir die Möbel, Polly? Aber du hast schon Recht, wenn du dich ärgerst. Das ist unsere Hochzeit! Wo ist ein Tisch?

WALTER: Ein Tisch? Wir haben keinen Tisch!

POLLY: Ach Mac! Ich bin ganz unglücklich!

WALTER: Ein Tisch!

MAC *da Polly weint*: Meine Frau ist außer sich!! Wo sind denn überhaupt die Stühle? Wenn ich mal Hochzeit feiere, wie oft kommt das schon vor? Da macht ihr meine Frau von Anfang an unglücklich!

WALTER: Gnädige Frau, den Tisch haben wir... jetzt fehlen nur die Stühle...

MAC: Keine Stühle! Es fehlen noch die Stühle!

POLLY: Das ist wirklich das Schlimmste!

MAC: Zwei Stühle und ein Sofa, und das Brautpaar setzt sich auf den Boden! Dürfte ich die Herren jetzt bitten, die dreckigen Lumpen abzulegen und sich anständig herzurichten? Schließlich ist es nicht die Hochzeit eines Irgendjemand. Ich bin Mackie Messer!

JAKOB: Gestatten Sie, *Captn*, dass wir Ihnen am schönsten Tag Ihres Lebens die herzlichsten Glückwünsche darbringen! *Schüttelt Mac die Hand / Serre la main de Mac*: Kopf hoch, altes Haus!

MAC: Ich danke dir, das war nett von dir, Jakob.

WALTER: Glückwünsche, *Captn*!

JIMMY *hereinstürzend / fait irruption*: Polente! *Captn*! Der Sheriff selbst ist da!

WALTER: Brown, Tiger-Brown!

MAC: Ja, Tiger-Brown, ganz richtig. Dieser Tiger-Brown ist es, Londons oberster Sheriff ist es.

Die Banditen verkriechen sich. / Les bandits se cachent.

JAKOB: Das ist dann eben der Galgen!

Brown tritt auf. / Brown fait son apparition.

MAC: Hallo, Jack!

BROWN: Hallo, Mac! Glückwunsch zu deiner Hochzeit!

MAC: Danke, Jack!

BROWN: Ich habe nicht viel Zeit, ich muss gleich wieder gehen. Aber Mac: muss das ausgerechnet ein fremder Pferdestall sein? Das ist doch wieder Einbruch!

MAC: Aber Jackie, er ist auch egal... ich freue mich, dass du gekommen bist! Da stelle ich dir gleich meine Braut vor. Polly, das ist Tiger-Brown! Und das sind meine Freunde, Jackie!

BROWN *flüstert gequält / chuchote agacé*: Ich bin doch privat hier, Mac.

MAC: Setz dich, alte Schaluppe! — Meine Polly, meine Herren! Sie sehen heute in Ihrer Mitte einen Mann, der trotz allen schwierigen Momenten mein Freund geblieben ist. Ach, Jackie, erinnerst du dich, wie wir als Soldaten bei der Armee in Indien dienten?

BROWN: Wie könnte ich die alten Zeiten vergessen, Mac!

MAC: Obwohl unsere Berufsinteressen ganz verschieden sind, hat unsere Freundschaft alles überdauert. Na, alter Jackie, freut mich, dass du gekommen bist, das ist wirkliche Freundschaft.
Er nimmt Brown unterm Arm. / Il prend Brown sous le bras.

BROWN: Du weißt doch, Mac, dass ich dir nichts abschlagen kann... Aber ich muss jetzt gehen: In wenigen Tage ist die Krönung der Königin und ich habe so viel zu tun...

MAC: Alles klar Jackie, aber bevor du gehst, habe ich, etwas zu fragen. Jackie, weißt du, mein Schwiegervater ist ein ekelhafter alter Mann. Wenn er da irgendetwas gegen mich zu machen versucht, liegt da in Scotland Yard etwas gegen mich vor?

BROWN: In Scotland Yard liegt nichts gegen dich vor. Das habe ich doch alles geregelt. Gute Nacht. *Zu Polly: Alles Gute!*
Brown ab, von Mac begleitet.

MAC: Ich danke euch, Kameraden, ich danke euch. *Walter, Jakob und Jimmy ab.*
Zu Polly. Siehst du den Mond über Soho?

POLLY: Ich sehe ihn, Mac. Wo du hingehst, da will auch ich hingehen.

MAC: Und wo du bleibst, da will auch ich sein.

Szene 3

(Aus dem ersten und zweiten Akt)

5 Personen

DER AUSRUFER

PEACHUM

FRAU PEACHUM

POLLY – Polly Peachum, Peachums Tochter

MACKIE MESSER

Les parents de Polly sont choqués par la nouvelle de son mariage. Le père reproche à Polly d'avoir mis en danger la famille sur le plan économique, la mère s'évanouit. Les parents demandent à Polly de divorcer. Ensuite, ils prévoient de dénoncer Mackie Messer au shérif de Londres afin qu'il soit pendu. Peachum décide d'aller voir le shérif, tandis que Mme Peachum veut rendre visite aux prostituées de Mackie Messer pour le trouver. Polly conseille à son mari de se cacher. Mackie Messer se laisse convaincre qu'il est en danger. Il confie ses affaires à Polly et part.

AUSRUFER: FÜR PEACHUM, DER DIE HÄRTE DER WELT KENNT, BEDEUTET DER VERLUST SEINER TOCHTER DASSELBE WIE VOLLKOMMENER RUIN.

FRAU PEACHUM: Geheiratet! Polly!

PEACHUM: Also, sie hat wirklich geheiratet! Das ist schön, das ist angenehm. *Ironisch.*

FRAU PEACHUM: Ja, gestern Abend um fünf Uhr.

PEACHUM: Einen notorischen Verbrecher hat sie geheiratet...

FRAU PEACHUM: Ich werde verrückt. In meinem Kopf schwimmt alles. Ich kann mich nicht mehr halten. Oh! *Sie wird ohnmächtig.* Ein Glas Cordial Medoc. *Polly kommt mit einer Flasche Wein.*

PEACHUM: Das ist der einzige Trost für deine arme Mutter.

POLLY: Papa! Schau ihn an. *Polly zeigt ein Foto von Mackie Messer* Ist er etwa schön? Nein. Aber hat er sein Auskommen? Ja! Er bietet mir eine Existenz; Papa! Er ist ein ausgezeichneter Einbrecher!

PEACHUM: Also, das ist alles ganz einfach. Du bist verheiratet. Was macht man, wenn man verheiratet ist? Nur nicht denken. Na, man lässt sich scheiden!

POLLY: Ich weiß nicht, was du meinst.

FRAU PEACHUM: Scheidung!!

POLLY: Aber ich liebe ihn doch!

FRAU PEACHUM: Sag mal, genierst du dich gar nicht?

POLLY: Mutter, wenn du je geliebt hast ...

FRAU PEACHUM: Geliebt! All diese Bücher, die du gelesen hast, die haben dir den Kopf verdreht.

POLLY: Mama! Die Liebe ist aber das Höchste auf der Welt.

FRAU PEACHUM: Der Kerl, der hat ja mehrere Frauen. Wenn der mal gehängt wird, meldet sich ein halbes Dutzend Frauen als Witwen!

PEACHUM: Gehängt! Das ist eine gute Idee! Das gibt vierzig Pfund. Polly, geh weg! *Polly ab.*

FRAU PEACHUM: Ich verstehe dich... Beim Sheriff anzeigen!

PEACHUM: Richtig! Und außerdem wird er uns dann umsonst gehängt ... Das sind zwei Fliegen mit einem Schlag. Nur, wir müssen wissen, wo er überhaupt steckt.

FRAU PEACHUM: Lass mich machen. Geld regiert die Welt. Ich gehe mit den Mädchen sprechen. Du gehst zum Sheriff. Glaub mir, dieser Kerl ist schon geliefert!

POLLY *hat hinter der Tür gehorcht*: Liebe Mama, Mac geht nicht zu solchen Damen... Und lieber Papa, dieser Sheriff ist ein alter Freund von Mac, er wird ihn nicht verraten.

PEACHUM: Wie heißt der Sheriff?

POLLY: Brown heißt er. Aber alle nennen ihn Tiger-Brown.

PEACHUM: So, so, das sind Freunde. Der Sheriff und der oberste Verbrecher! Bevor die Woche herum ist, ist Mackie Messer gehängt!

FRAU PEACHUM: Ach, Jonathan, das wird dir nicht gelingen! Das ist Mackie Messer, der größte Verbrecher Londons!

PEACHUM: Wer ist Mackie Messer?! Mach dich fertig, ich gehe zum Sheriff von London. Und du gehst zu seinen „Damen“.

FRAU PEACHUM: Zu seinen „Damen“.

AUSRUFER: DONNERSTAG NACHMITTAG; MACKIE MESSER NIMMT ABSCHIED. VON SEINER FRAU, UM VOR SEINEM SCHWIEGERVATER AUF DAS MOOR VON HIGHGATE ZU FLIEHEN.

Der Pferdestall

POLLY *kommt herein*: Mac! Mac, erschrick nicht.

MAC *liegt auf dem Bett*: Na, was ist los, wie siehst du aus, Polly?

POLLY: Mein Vater ist bei Brown gewesen, und sie haben ausgemacht, dass sie dich fassen wollen! Du musst sofort packen!

MAC: Ach, Unsinn!

POLLY: Nein, Mac. Ich bin so erschrocken!

MAC: Also gut, wenn ich weg muss, dann musst du die Leitung des Geschäfts übernehmen.

POLLY: Rede jetzt nicht von Geschäften, Mac, ich kann es nicht hören!

MAC: Sei stark, mein Herz! Halte dich frisch und vergiss nicht, dich jeden Tag zu schminken, genauso, als wenn ich da wäre. Das ist sehr wichtig, Polly.

POLLY: Und du, Mac, versprichst mir, dass du keine Frau mehr ansehen wirst. Das ist auch sehr wichtig, Mac.

MAC: Aber Polly, ich liebe doch nur dich!

POLLY: Ach Mac. Es hat so kurz gedauert, Mac. Wir haben gestern geheiratet!

MAC: Ich werde dich nicht vergessen, Polly.

POLLY: Adieu, Mac.

MAC: Adieu, Polly. *Im Abgehen.*

Szene 4

(Aus dem zweiten Akt)

6 Personen

DER AUSRUFER

JAKOB, ein Verbrecher

JENNY, eine Prostituierte

MACKIE MESSER

SMITH, ein Polizist

TIGER BROWN

Au lieu de s'enfuir, Macheath se rend au bordel de Turnbridge. Jenny dénonce Macheath à Mme Peachum. La police arrive. À son arrivée à la prison d'Old Bailey, Macheath punit son ami Brown avec un mépris muet, ce qui le fait pleurer. D'autre part, Macheath craint que Brown ne découvre sa relation avec sa fille Lucy.

AUSRUFER: DIE KRÖNUNGSGLOCKEN WAREN NOCH NICHT VERKLUNGEN UND MACKIE MESSER SASS BEI SEINEN „DAMEN“! SIE VERRATEN IHN. ES IST DONNERSTAG ABEND.

JAKOB: Heut kommt er nicht.

JENNY: So?

JAKOB: Ich glaube, er kommt überhaupt nicht mehr.

JENNY: Das wäre aber schade.

JAKOB: So? Wie ich ihn kenne, ist er schon über die Stadtgrenze.

MAC: Meinen Kaffee!

JAKOB *entsetzt*: Wieso bist du nicht in Highgate?

JENNY *liest die Anklageschrift*: Im Namen des Königs wird gegen den *Captn* Macheath Anklage erhoben wegen dreifachem Mord ... und so weiter und so fort.

JAKOB *nimmt sie ihr weg*: Komm ich da auch vor?

MAC: Natürlich, das ganze Personal.

JENNY: Mac, gib mal deine Hand her. *Er reicht die Hand*.

MAC: Reiche Erbschaft?

JENNY: Nein, reiche Erbschaft nicht!

MAC: Bitte, nur das Gute, nicht das Schlechte!

JENNY: Ach was... Ich sehe da ein enges Dunkel und wenig Licht. Und dann sehe ich ein großes L, das heißt List einer Frau. Dann sehe ich ... Lucy?

MAC: Dann ist es falsch. Es soll ein P da stehen. P wie Polly.

JENNY: Mac, wenn die Krönungsglocken von Westminster läuten, wirst du eine schwere Zeit haben!

MAC: Sag mehr! Was ist denn los?

Jenny steht rechts vor dem Fenster und winkt dem Polizisten Smith und Frau Peachum.

SMITH: Na, wir können ja losgehen!

Polizisten und Frau Peachum kommen herein.

MAC: Guten Abend meine Dame und meine Herren! Darf ich fragen: Wie geht es Ihrem Mann?

FRAU PEACHUM: Wieder besser, mein lieber Herr! Leider müssen Sie sich jetzt von den reizenden Damen hier verabschieden. Herr Polizist, führen Sie den Herrn in sein neues Heim.
Man führt ihn ab.

SMITH: Jawohl Frau Peachum! Kommen Sie nun mit mir Herr Macheath!

Mackie Messer, Polizisten und Frau Peachum ab.

JENNY: Du, Jakob, da ist was passiert.

JAKOB *der nichts bemerkt hat*: Wo ist denn Mac?

JENNY: Die Polizei war da!

JAKOB: Um Gottes willen ... Junge, Junge, Junge! *Ab.*

**AUSRUFER: VERRATEN VON SEINEN DAMEN, IST MACHEATH IM GEFÄNGNIS
GELANDET.**

BROWN: Lieber Gott, er hätte schon fort gewesen sein ... Aber er ist ja so leichtsinnig, wie alle großen Männer. Wenn sie ihn jetzt da hereinführen und er mich anblickt mit seinen treuen Freundesaugen, ich halte das nicht aus. *Geräusch hinten.* Oh Gott! Was ist das? Oh mein Gott, da bringen sie ihn.

SMITH: Bleiben Sie still, Herr Macheath!

MAC: *Er bemerkt Brown.* Hallo Jackie!

SMITH: Sprechen Sie nicht so unseren Polizei-Chef an, Herr Macheath! Zeigen Sie etwas Respekt!

BROWN *nach einer langen Pause, unter dem schrecklichen Blick seines einstigen Freundes*: Ach, Mac, ich bin es nicht gewesen ... ich habe alles gemacht, was ... sieh mich nicht so an, Mac ... ich kann es nicht aushalten ... Dein Schweigen ist auch fürchterlich ... Sage etwas, Mac. Sage etwas zu deinem armen Jackie ... *Legt sein Haupt an die Mauer und weint.* Nicht eines Wortes hast du mich für würdig erachtet. *Ab.*

MAC: Dieser elende Brown... Ich blicke ihn an und er weint sofort.

SMITH: Das ist Ihre Zelle. Hier werden Sie die letzten Tage Ihres Lebens verbringen!

Mach bleibt allein in seiner Zelle.

MAC: Ach. Es werden schöne Tage sein bis zur Hinrichtung! Das Schlimmste ist diese Geschichte mit der Lucy ... Wenn Brown erfährt, dass ich hinter seinem Rücken mit seiner Tochter was gemacht habe, dann verwandelt er sich in einen Tiger.

Zum Publikum: Meine Damen und Herren, urteilt jetzt selbst, ist das ein Leben? Ich finde nicht Geschmack an alledem. Als kleines Kind schon hörte ich mit Beben: Nur wer im Wohlstand lebt, lebt angenehm!

Szene 5

(Aus dem zweiten Akt)

5 Personen

DER AUSRUFER

LUCY, Mackies Geliebte

MACKIE MESSER, der Mafiakönig Sohos

POLLY, Mackies Frau

FRAU PEACHUM, Pollys Mutter

Lucy est enceinte et reproche sévèrement à Macheath son mariage avec Polly. Macheath nie son mariage avec Polly. Même lorsque Polly apparaît – pleine de compassion pour son mari – il la renie. Macheath est du côté de Lucy lorsque la mère de Polly apparaît et emmène Polly de force. Macheath fait la cour à Lucy, mais celle-ci ne l'aide pas à s'échapper de prison.

AUSRUFER: VERRATEN VON SEINEN DAMEN, WILL MACHEATH DURCH DIE LIEBE EINES WEITEREN WEIBES AUS DEM GEFÄNGNIS BEFREIT WERDEN. DER VERSUCH SCHEITERT.

Auftritt Lucy.

LUCY: Du gemeiner Schuft, du — wie kannst du mir in die Augen sehen, nach allem, was zwischen uns gewesen ist?

MAC: Lucy, hast du denn gar kein Herz? Wo du deinen Mann so vor dir siehst!

LUCY: Meinen Mann! Du Untier! Du glaubst also, ich wisse nichts von der Geschichte mit Fräulein Peachum! Ich könnte dir die Augen auskratzen!

MAC: Lucy, im Ernst, du bist doch nicht eifersüchtig auf Polly?

LUCY: Bist du denn nicht mit ihr verheiratet, du Bestie?

MAC: Verheiratet! Das ist gut. Ich verkehre in diesem Haus. Ich rede mit ihr. Ich gebe ihr mal hin und wieder eine Art Kuss, und jetzt sagt allen und überall, sie sei mit mir verheiratet! Unfassbar. Liebe Lucy, ich bin ja bereit, alles zu deiner Beruhigung zu tun; wenn du glaubst, du findest sie in einer Heirat mit mir — gut. Was kann ein Gentleman mehr sagen? Er kann nichts mehr sagen. Lass uns heiraten!

LUCY: Oh, Mac, meinst du das im Ernst?

Auftritt Polly.

POLLY: Wo ist mein Mann? Oh, Mac, da bist du ja. Schau doch nicht weg, du brauchst dich nicht zu schämen vor mir. Ich bin doch deine Frau.

LUCY: Oh, du gemeiner Schuft!

POLLY: Oh, Mackie! Du hast mir gesagt, dass du nicht mehr zu den Frauen gehst. Ich habe gewusst, was sie dir antun würden; aber ich habe dir nichts gesagt, weil ich dir glaubte. Mac, ich bleibe bei dir, bis in den Tod. — Kein Wort, Mac? Kein Blick? Oh, Mac, denk doch, was deine Polly leidet, wenn sie dich so vor sich sieht.

LUCY: Ach, die Schlampe.

POLLY: Was soll das heißen? So sag ihr wenigstens, wer ich bin. Sag ihr, bitte, dass ich deine Frau bin. Bin ich nicht deine Frau? Sieh mich mal an, bin ich nicht deine Frau?

LUCY: Du! Du! Hast du zwei Frauen, du Ungeheuer?

POLLY: Sag, Mac, bin ich nicht deine Frau? Hab ich nicht für dich alles getan?

MAC: Wenn ihr nur zwei Minuten eure Klappe halten könntet, wäre alles aufgeklärt.

LUCY: Nein, ich will nicht meine Klappe halten, ich kann es nicht ertragen!

MAC: Also, liebe Lucy, beruhige dich, ja? Es ist doch ganz einfach ein Trick von Polly. Sie will mich gern mit dir auseinanderbringen. Mich hängt man, und sie möchte gern als meine Witwe herumlaufen. Wirklich, Polly, dies ist doch nicht der richtige Augenblick.

POLLY: Du hast das Herz, mich zu verleugnen?

MAC: Und du hast das Herz, mich weiter zu beschwatzen, dass ich verheiratet bin? Warum, Polly, musst du mein Elend vergrößern? Polly, Polly!

LUCY: Tatsächlich, Fräulein Peachum,

POLLY: Du — jetzt hältst du aber deinen dreckigen Mund, du Fetzen, sonst hau ich dir eine in die Fresse, gnädiges Fräulein!

LUCY: So schau dir doch meinen Bauch an, du Schlampe! Kriegt man das von der frischen Luft? Gehen dir noch nicht die Augen auf, he?

MAC: Polly! Im Ernst, Polly, du hast wirklich den Spaß zu weit getrieben.

POLLY *weinend*: Das ist wirklich zu viel. Mac, das hätte nicht kommen dürfen. Ich weiß ja gar nicht mehr, was ich machen soll.

Auftritt Frau Peachum.

FRAU PEACHUM: Ich wußte es. Bei ihrem Kerl ist sie. Du Dreckschlampe, komm sofort her. Wenn dein Kerl aufgehängt ist, kannst du dich dazu aufhängen.

POLLY: Mama! Laß mich da, bitte, Mama; du weißt ja nicht ...

FRAU PEACHUM: Nach Hause, aber sofort.

LUCY: Da hören Sie es, Ihre Mama muss Ihnen sagen, was sich schickt.

FRAU PEACHUM: Marsch.

POLLY: Gleich. Ich muß nur noch ... ich muß ihm doch noch etwas sagen ... ist sehr wichtig.

FRAU PEACHUM *gibt ihr eine Ohrfeige*: So, das ist auch wichtig. Marsch!

POLLY: Oh Mac! *Wird abgeschleppt.*

MAC: Lucy, du hast dich prachtvoll benommen. Ich hatte natürlich Mitleid mit ihr.

LUCY: Ja, das dachte ich, Liebster. Wie glücklich bin ich, wenn du dies so aus Herzensgrund sagst. Ich liebe dich ja so sehr, dass ich dich fast lieber am Galgen sehe als in den Armen einer anderen. Ist das nicht merkwürdig?

MAC: Lucy, dir möchte ich mein Leben verdanken.

LUCY: Soll ich mit dir fliehen, Liebster?

MAC: Ja ... naja, nur weißt du, wenn wir zusammen fliehen, können wir uns schwer verstecken.

LUCY: Leider kann ich dir nicht helfen vom Gefängnis zu fliehen, Mac...

MAC: Doch kannst du es, Lucy! Du musst nur mit deinem Vater sprechen.

LUCY: Du böser Mensch, ich erziehe mein Kind lieber allein. Leb wohl, Mac ... Stirb wohl!

Szene 6

(Aus dem dritten Akt)

6 Personen

DER AUSRUFER + MATTHIAS

PEACHUM

MACKIE MESSER

POLLY

FRAU PEACHUM

BROWN + BOTE

Macheath doit être exécuté à six heures du matin. Les spectateurs peuvent assister à la pendaison. Nous retrouvons donc toutes les prostituées, les Peachum, deux des hommes de Macheath et Polly devant la potence. Macheath prend congé de ceux qui vont assister à l'exécution dans un bref discours. Lorsque Macheath se trouve en haut de la potence, Peachum s'adresse au public et annonce que dans cette pièce, contrairement à la vie réelle, la pitié doit primer sur le droit. Un chœur annonce un messenger du roi arrivant à cheval. Celui-ci annonce le pardon de Macheath par la reine. A l'occasion du couronnement de cette dernière, Macheath reçoit en outre de riches cadeaux. La joie se répand. Peachum rappelle que les messagers à cheval sont rares et appelle à l'indulgence face à certaines injustices dans la vallée des lamentations.

AUSRUFER: FREITAG MORGEN, 5 UHR. MACKIE MESSER, DER ABERMALS ZU SEINEN DAMEN GEGANGEN IST, IST ABERMALS VON HUREN VERRATEN WORDEN. ER WIRD GEHÄNGT.

Leute werden hereingelassen. Peachum, Frau Peachum, Polly, Lucy, die Huren, der Pfarrer, Matthias und Jakob.

PEACHUM: Ich bin sein Schwiegervater. Bitte um Verzeihung, welcher von den Anwesenden ist Herr Macheath?

MAC *stellt sich vor*: Macheath.

PEACHUM *vorbei am Käfig, stellt sich wie alle Nachfolgenden rechts auf*: Das Geschick, Herr Macheath, hat es gefügt, dass Sie, ohne dass ich Sie kenne, mein Schwiegersohn sind. Der Umstand, der mich Sie zum ersten Mal sehen lässt, ist ein sehr trauriger.

Polly geht weinend am Käfig vorbei, stellt sich rechts auf.

MAC: Was für ein hübsches Kleid du anhast.

Matthias und Jakob kommen am Käfig vorbei, stellen sich rechts auf.

MAC: Was sagen meine Leute? Haben sie gute Plätze?

MATTHIAS: Ne. Sehen Sie, Capt'n, wir dachten, Sie verstehen uns. Sehen Sie, eine Krönung, das ist ja auch nicht alle Tage. Die Leute müssen verdienen, wenn sie können. *Kommt an den Käfig*: Wir sind ganz außer uns. Alle wollen dich sehen.

MAC: Mich sehen!

BROWN: Na, also los. Sechs Uhr. *Lässt ihn aus dem Käfig*. Wir wollen die Leute nicht warten lassen.

MAC: Meine Damen und Herren. Sie sehen den untergehenden Vertreter eines untergehenden Standes. Wir kleinen bürgerlichen Handwerker werden von den Großunternehmern verschlungen, hinter denen die Banken stehen. Mitbürger, hiermit verabschiede ich mich von euch. Ich danke Ihnen. Einige von Ihnen sind mir sehr nahegestanden. Dass Jenny mich angegeben haben soll, erstaunt mich sehr. Es ist ein deutlicher Beweis dafür, dass die Welt sich gleichbleibt. Das Zusammentreffen einiger unglücklicher Umstände hat mich zu Fall gebracht. Gut — ich falle.

Songbeleuchtung: goldenes Licht.

Wenn Macheath oben auf dem Galgen steht, sprechen alle zusammen.

ALLE

Verehrtes Publikum, wir sind soweit
Und Herr Macheath wird aufgehängt
Denn in der ganzen Christenheit
Da wird dem Menschen nichts geschenkt.

Damit ihr aber nun nicht denkt
Das wird von uns auch mitgemacht
Wird Herr Macheath nicht aufgehängt
Sondern wir haben uns einen anderen Schluss ausgedacht.

Damit ihr wenigstens in der Oper seht
Wie einmal Gnade vor Recht ergeht.
Und darum wird, weil wir's gut mit euch meinen
Jetzt der reitende Bote des Königs erscheinen.

AUSRUFER: AUFTAUCHEN DES REITENDEN BOTEN DES KÖNIGS.

Hoch zu Roß erscheint Brown als reitender Bote.

BOTE: Anlässlich ihrer Krönung befiehlt die Königin, dass der Captain Macheath sofort freigelassen wird. *Alle jubeln.* Gleichzeitig wird er hiermit in den, erblichen Adelsstand erhoben — *Jubel* — und ihm das Schloss Marmarel sowie eine Rente von zehntausend Pfund bis zu seinem Lebensende überreicht. Den anwesenden Brautpaaren lässt die Königin ihre königlichen Glückwünsche übersenden.

MAC: Gerettet, gerettet! Ja, ich wusste es, wo die Not am größten, ist die Hilfe am nächsten.

POLLY: Gerettet, mein lieber Mackie ist gerettet. Ich bin sehr glücklich.

FRAU PEACHUM: So wendet alles sich am Ende zum Glück. So leicht und friedlich wäre unser Leben, wenn die reitenden Boten des Königs immer kämen.

PEACHUM: Die reitenden Boten des Königs kommen sehr selten, wenn die Getretenen widergetreten haben. Darum sollte man das Unrecht nicht zu sehr verfolgen.

ALLE:

Verfolgt das Unrecht nicht zu sehr, in Bälde
Erfriert es schon von selbst, denn es ist kalt.
Bedenkt das Dunkel und die große Kälte
In diesem Tale, das von Jammer schallt.

7.5 Sondages

1^{er} sondage (04.03.2022)

Au cours du 2^{ème} semestre vous allez participer à un atelier de théâtre en allemand. Répondez aux questions suivantes en quelques mots.

1) Qu'est-ce que c'est le théâtre pour vous ? *(Réponse ouverte)*

.....
.....

2) Quel type d'activités pensez-vous faire lors de cet atelier ? *(Réponse ouverte)*

.....
.....

3) À l'idée de faire du théâtre en allemand, quelles émotions ressentez-vous ? (Choisissez un maximum de trois réponses.)

- Curiosité
- Anxiété
- Joie
- Ennui
- Excitation
- Peur

30 réponses des élèves

30 élèves ont répondu au sondage de manière anonyme. 3 élèves étaient absents. Les réponses sont retranscrites fidèlement aux originaux (orthographe, grammaire et ponctuation).

1) Qu'est-ce que le théâtre pour vous ?⁸

- 1- *Des textes, une histoire joué par des gens avec de l'émotion qui permet de faire passer un message.*
- 2- *Des histoires jouées par des personnes, bien surtout quand c'est drôle, peut être créer et joué par n'importe qui.*
- 3- *C'est une forme de s'exprimer et de raconter des histoires.*
- 4- *Une expression orale sur scène combinant la parole et les gestes.*
- 5- *C'est un art où l'on joue un rôle, on se met dans la peau d'un personnage.*
- 6- *Une manière de s'exprimer, de pouvoir jouer un rôle, pouvoir lâcher prise.*
- 7- *On va sur scène et on joue un personnage.*
- 8- *C'est une façon de s'exprimer très orale et visuelle, qui a comme but de créer des émotions chez un spectateur.*

⁸ Les élèves affirment penser au théâtre dans les termes suivants : ressentir ou exprimer des émotions (17) ; jouer un rôle (14) ; s'évader de la réalité (8) ; une forme d'art (8), s'exprimer avec le corps, les gestes, la parole (5) ; jouer un texte (3).

- 9- *Pour moi, c'est un art qui permet de s'exprimer et qui permet de s'affirmer. En incarnant un personnage, ça nous permet de s'évader de la réalité pendant un certain temps en se créant une « nouvelle identité ».*
- 10- *C'est un moment de partage et de libération de soi. Faire du théâtre nous aide à vaincre notre timidité. Le théâtre, plus généralement, est une activité qui consiste à découvrir d'autres choses, parler ou écouter d'autres gens. Que cela soit des pièces classiques, contemporaines ou encore de l'improvisation, le théâtre sera toujours un lien pour apprendre d'autres choses.*
- 11- *Soit pour s'exprimer avec le corps ou pour les spectateurs de s'amuser en regardant une pièce.*
- 12- *C'est un divertissement, servant à amuser un publique. On peut prendre ça pour une certaine forme d'art mais tout dépend de la pièce qui est jouée.*
- 13- *C'est une manière de s'exprimer différemment par rapport à la vraie vie. Et de jouer des autres rôles que toujours le même.*
- 14- *C'est jouer le rôle d'un autre personnage et être sur scène. J'ai déjà fait plusieurs pièces de théâtre.*
- 15- *Pour moi c'est un art unique qui a besoin de beaucoup de talent mais je pense que si il est réalisé à la perfection il peut transmettre tout type d'émotions.*
- 16- *C'est un lieu de culture, et de respect, où des comédiens jouent, pour amuser, faire ressentir des émotions spécifiques au publique. Pour mon expérience, le théâtre s'apparente surtout aux rires de situations absurdes, des pièces de théâtres absurdes et beaucoup d'improvisation, étant donné que j'arriverais jamais à me souvenir de mon texte.*
- 17- *Jouer un rôle.*
- 18- *Je n'ai aucune idée, mais je pense jouer un rôle pièce écrite.*
- 19- *Personnellement, ça m'intéresse pas du tout mais je trouve cela assez amusant à faire. Mais je m'en lasse assez vite.*
- 20- *Des comédiens qui joue une pièce sur une scène.*
- 21- *Réciter un texte, jouer des sketch.*
- 22- *Je n'aime pas spécialement le théâtre.*
- 23- *Étant donné que j'en fais déjà le théâtre pour m'amuser et de me lâcher avec mes amis.*
- 24- *C'est le cinéma en moin bien.*
- 25- *Une profession, un art comme le cinéma, façon de s'exprimer.*
- 26- *C'est un art ludique qui permet de se mettre dans la peau de qqun. Je n'ai jamais vu de pièce de théâtre.*
- 27- *C'est une manière de s'exprimer et de prendre un rôle, de prétendre d'être quelqu'un d'autre*
- 28- *Des personnes qui performant une pièce, où l'on peut ressentir / voir des émotions sur leurs visages et mouvements*
- 29- *Le fait de pouvoir s'exprimer en jouant un rôle qui ne nous ressemble pas*
- 30- *C'est un art / un moyen de s'exprimer, jouer un rôle*

2) Quel type d'activités pensez-vous faire lors de cet atelier ?⁹

- 1- *S'entraîner à parler en public et s'entraîner à communiquer de manière fluide en allemand.*
- 2- *Jouer une pièce de théâtre auf Deutsch avec plein de monde.*
- 3- *Interpréter des textes ou en créer librement.*
- 4- *Parler devant le public.*
- 5- *De l'improvisation, des « jeux » en lien avec le théâtre.*
- 6- *Jouer plusieurs rôles en allemand, répéter des phrases / mots avec plusieurs émotions à interpréter à chaque fois.*
- 7- *Aller sur scène et jouer une pièce en allemand.*
- 8- *De parole – parler en allemand à haute voix de mouvements, qui accompagnent la parole.*
- 9- *De l'improvisation et de l'appris par cœur.*
- 10- *Des activités pour découvrir les autres et soi-même par la même occasion, pour découvrir le théâtre également. De l'improvisation afin d'être plus à l'aise à s'exprimer librement, apprendre des textes et savoir les jouer.*

⁹ Les élèves affirment s'attendre aux activités suivantes : s'entraîner à parler en allemand (8) ; parler devant un public (8) ; jouer un rôle (8) ; improvisation (6) ; exercices d'expression et mouvement (4).

- 11- *Des petites scènes avec les autres.*
- 12- *Reproduire une pièce de théâtre déjà connue ou alors inventer une pièce pour ensuite la jouer devant d'autres élèves.*
- 13- *Aucune idée.*
- 14- *Jouer un rôle, chanter.*
- 15- *Je pense que nous aurons l'occasion de nous exprimer à l'aide de nos mouvements.*
- 16- *Une pièce de théâtre, en travaillant les postures, le self-contrôle et l'art de s'exprimer. Pièce théâtre de l'absurde.*
- 17- *Préparer une pièce de théâtre en allemand.*
- 18- *Pouvoir parler allemand, faire des sketch.*
- 19- *Jouer un rôle devant des gens, et je n'aime pas ça de faire en « public ». Parler (discours, etc...). Une pièce de théâtre.*
- 20- *Jouer des sketch.*
- 21- *Réciter un texte en incarnant un rôle.*
- 22- *Parler, jouer un rôle.*
- 23- *Une pièce de théâtre, pas d'impros (... pas en allemand).*
- 24- *Jouer un rôle.*
- 25- *Analyser des pièces, faire des pièces de théâtre*
- 26- *Des jeux de rôle, des exercices d'expression, être détendu devant un public*
- 27- *De l'improvisation, apprendre à parler (/devant un public)*
- 28- *Des improvisations, réciter une pièce de théâtre*
- 29- *Réciter une pièce / développer notre capacité à parler sur scène*
- 30- *Réciter une pièce de théâtre apprendre les différents rôles du théâtre*

**3) À l'idée de faire du théâtre en allemand, quelles émotions ressentez-vous ?
(Choisissez un maximum de trois réponses.)**

- Curiosité – 19 (63,3%)
- Anxiété – 13 (43,3%)
- Joie – 4 (13,3%)
- Ennui – 11 (36,7%)
- Excitation – 8 (26,7%)
- Peur – 8 (26,7%)

2^{ème} sondage (01.04.2022)

Beantworten Sie die folgenden Fragen in wenigen Worten.

1) Wie hat Ihnen die erste Theaterstunde gefallen? (Eine Antwort ist möglich.)

- Super gut
- Gut
- Nicht gut
- Überhaupt nicht gut
- Ich weiß nicht

2) Wie haben Sie sich bei dieser ersten Erfahrung gefühlt? (*Réponse ouverte*)

.....
.....

3) Wie haben Sie die Aktivitäten gefunden? (Drei Antworten sind möglich.)

- Leicht
- Schwierig
- Lustig
- Langweilig
- Interessant
- Komisch

31 réponses des élèves

31 élèves ont répondu au sondage de manière anonyme. 2 élèves étaient absent·e·s. Les réponses sont transcrites fidèlement aux originaux (orthographe, grammaire et ponctuation).

1) Wie hat Ihnen die erste Theaterstunde gefallen? (Eine Antwort ist möglich.)

- Super gut – 3 (9,7%)
- Gut – 20 (64,5%)
- Nicht gut – 4 (12,9)
- Überhaupt nicht gut – 0
- Ich weiß nicht – 4 (12,9%)

2) Wie haben Sie sich bei dieser ersten Erfahrung gefühlt?¹⁰

1- Ich denke es war lustig aber ich war nicht sehr bequem wenn ich allein sprechen müsste (devant tout le monde)

¹⁰ Les élèves affirment de se sentir en majorité : à l'aise / amusé (23) ; gêné (9) ; mal à l'aise (6) ; ennuyé·e·s (4) ; bizarre (4).

- 2- *Gut, ich habe verstand aber ich nicht gefällt Theater*
- 3- *Ich habe gut geföhlen, aber leider wir haben nicht theater gemacht, ich wird besser gefällt, wenn wir mehr Rollspiele gemacht.*
- 4- *Sehr gut aber ein bisschen stresst.*
- 5- *Ich habe Angst geföhlt, weil ich sehr nervös war*
- 6- *Gut, ich finde das interessant*
- 7- *Es war ein bisschen komisch, da alle gelacht haben, aber sonst war es nicht schlecht.*
- 8- *Un petit peu gênée au début mais après non, c'était amusant et cool.*
- 9- *Ich habe mich ganz gut geföhlt. Die andere Klasse war sehr sympathisch. Ich habe die Gruppe geföhlen und ich bin bereit, um weiter zu gehen.*
- 10- *J'ai bien aimé l'exercice du rond avec les aliments at aussi les improvisations.*
- 11- *Très drôle et sortait de notre zone de confort. Inhabituelle des autres cours qu'on a au cours de l'année. Drole de travailler avec l'autre classe.*
- 12- *Ich habe J'ai ressenti de l'excitement en faisant cette expérience.*
- 13- *Ich föhlte mich in eine Gruppe effekt (effet). Ich denke nicht allein, ich (suivais) die anderen Personen.*
- 14- *Mir war peinlich, aber es war lustig*
- 15- *Peinlich*
- 16- *Ich war peinlich, aber dann, war es lustig*
- 17- *Mir war es peinlich und es war lustig (ein bisschen)*
- 18- *Wohlfulen*
- 19- *Wohlfulen, sehr gut*
- 20- *Es war nicht sehr lustig. Es war ein bisschen langweilig*
- 21- *Am Anfang war es schwierig sich zu konzentrieren, aber am Schluss war ich ruhig und entspannt.*
- 22- *Wohlfuhlen*
- 23- *Ich war nicht da.*
- 24- *Es war langweilig*
- 25- *Geniert, langweilig, komisch*
- 26- *Geniert, interessant*
- 27- *Das weiss ich noch nicht*
- 28- *Langweilig, geniert*
- 29- *Es war gut aber ein bisschen bizzare und unwohlfuhl aber es war lustig*
- 30- *Gut aber eine bisschen (genant) unwohl föhlen*
- 31- *Es war ein bischen komisch, unwohlfüllen*

3) Wie haben Sie die Aktivitäten gefunden? (Drei Antworten sind möglich.)

- Leicht – 4 (13,3%)
- Schwierig – 6 (20%)
- Lustig – 9 (63,3%)
- Langweilig – 8 (26,7%)
- Interessant – 15 (50%)
- Komisch – 20 (66,7%)

3^{ème} sondage (03.06.2022)

Beantworten Sie die folgenden Fragen in wenigen Worten.

- 1) Diese Theatererfahrung war für Sie:
 - Positiv
 - Negativ
- 2) Fällt es Ihnen jetzt leichter Deutsch zu sprechen?
 - Ja
 - Nein
- 3) Lernen Sie Literatur lieber im Klassenraum oder lieber durch Aktivitäten wie zum Beispiel Theater?
 - Im Klassenraum
 - Mit Aktivitäten
 - Beide Optionen sind gut.
 - Keine der genannten Optionen ist gut.
- 4) Können Sie sich vorstellen, in Zukunft wieder Theater zu spielen?
 - Ja
 - Nein
- 5) Sonstige Kommentare:

.....
.....

29 réponses des élèves

29 élèves ont répondu au sondage de manière anonyme. 3 élèves étaient absent·e·s. Les réponses sont transcrites fidèlement aux originaux (orthographe, grammaire et ponctuation).

1) Diese Theatererfahrung war für Sie:

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> Positiv – 29 (100%)
<input type="checkbox"/> Negativ – 0 |
|--|

2) Fällt es Ihnen jetzt leichter, auf Deutsch zu sprechen?

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> Ja – 12 (42,9%)
<input type="checkbox"/> Nein – 16 (57,1%) |
|--|

3) Lernen Sie Literatur lieber im Klassenraum oder lieber durch Aktivitäten wie zum Beispiel Theater?

- Im Klassenraum – 3 (10,3%)
- Mit Aktivitäten – 21 (72,4%)
- Beide Optionen sind gut. – 5 (17,2%)
- Keine der genannten Optionen ist gut.

4) Können Sie sich vorstellen, in Zukunft wieder Theater zu spielen?

- Ja – 24 (82,8%)
- Nein – 5 (17,2%)

5) Sonstige Kommentare¹¹

- 1- *Es war gut zu spielen Theater, aber nur wenn wir den Texten hatten, weil vorher war es mehr komisch und langweilig. Zum Beispiel die Aktivitäten um lernen wie dürfen wir den Platz nutzen müssen, wären sehr komisch, und ich denke dass wir unseren Schuhen nicht aufnehmen dürfen.*
- 2- *travailler par classe*
- 3- *Les activités pas en rapport directement avec la pièce étaient longues et le texte dur à apprendre, ils nous auraient fallu un peu plus de temps pour faire des répétitions.*
- 4- *Bien*
- 5- *C'était cool !*
- 6- *Es war gut.*
- 7- *C'était bien, mais j'aurais été plus à l'aise si on avait pu choisir les groupes.*
- 8- *Nein! C'était bien et amusant, ça réduit la timidité.*
- 9- *J'ai trouvé que c'était amusant de jouer en allemand ça m'a permis de pratiquer la langue allemande.*
- 10- *Séparer les 2 classes pour les activités*
- 11- *Ich mag Theater nicht, aber es war OK weil ich mit Freunden war. Ich musste aus meiner Komfortzone rauskommen also, dass war nicht schlecht aber ich mag es nicht. Die Übung am Anfang fand ich nicht gut und nicht notwendig.*
- 12- *Das Theater war nicht schlecht. Ich finde es besser als die Normalerweise Kurs.*
- 13- *Je trouve plus ludique et plus intéressant d'apprendre avec des activités (ça donne plus envie) et ça donne un peu plus de confiance en soi de pouvoir bouger.*
- 14- *Le début avec les activités sur les émotions jsp quoi était un peu long j'aurais préféré un peu plus de temps pour préparer le test*
- 15- *Es war gut*
- 16- *Zur Frage 2) Nur für die Aussprache. ich finde es kompliziert Wörter zu finden. // Diese Erfahrung war spannend. Ich habe es geliebt. Ausserdem, wir hatten einige Problemen auch aber wir haben immer die Lösungen gefunden.*
- 17- *C'était vraiment bien et j'ai beaucoup aimé.*
- 18- *Ich denke dass die Theater eine gute Idee ist war. Je pense que ça aurait été mieux si on aurait pu choisir dans quel groupe on est (avec qui).*
- 19- *Je me suis beaucoup amusé et cette expérience m'a beaucoup aidé à parler à l'oral en Allemand.*
- 20- *J'ai beaucoup aimé le concept de se réunir avec une classe qu'on ne connaissait pas. Ça m'a aidé à réussir à m'exprimer devant tant de personnes.*
- 21- *Es war cool.*
- 22- *Ich fand dass wir nicht viel Zeit zu lernen haben.*
- 23- *Ich denke dass ist ein gute Sache weil wir eure moyenne augmentieren und viele Deutsch lernen können.*

¹¹ La plupart des élèves (18) soulignent dans les commentaires d'avoir apprécié le projet de théâtre. Quelques un·e·s (6) ont souligné que ce travail les a aidé·e·s à sortir de leur timidité. Les élèves (4) affirment ne pas avoir compris / apprécié les activités d'introduction au théâtre. Autres (3) soulignent le problème du manque de temps pour apprendre par cœur le texte. Les élèves (6) s'expriment par rapport au travail de groupe.

Références bibliographiques

- Alrabadi, E. (2012). *Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère*. Synergies Canada (5).
- Anadón, M., et Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. Recherches qualitatives. *Recherches qualitatives des données*, 28 (1). [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_compl_et_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_compl_et_28(1).pdf)
- Bemporad, C., Fivaz, L. (2018). *Paroles d'enseignants : texte littéraire et langues étrangères*. Les Langues Modernes (112), 39-48.
- Besse, H. (1988). « Sur une pragmatique de la lecture littéraire ou »... de la lecture qui est la communication au sein de la solitude. *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n° spécial Littérature et enseignement, la perspective du lecteur, 53–62.
- Brecht, B. (2019). *Die Dreigroschenoper. Nach John Gays The Beggar's Opera* [1968]. Suhrkamp Verlag: Berlin.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles, 15–72.
- CECR (2005). Conseil de l'Europe (2005 [2001]). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CECR (2018) : Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- CECR (2021) : Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Czerny, G. (2004). *Theaterpädagogik – Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, Wißner Verlag, Augsburg.
- Curran, P., Deguent, S., Lund, S. W., Miletto, H., Van der Straeten, C. (2001). *T-kit. Une méthodologie de l'apprentissage des langues, Conseil de l'Europe et Commission européenne*. https://www.servicevolontaire.org/livres/tourisme-volontariat/Tykit_2_Une_methodologie_de_l_apprentissage_d_une_langUe.pdf
- Eco, U. (2010). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. [1979]. Tascabili Bompiani: Milan.
- Fivaz, L. (2022). *L'agir littéraire dans la perspective actionnelle en classe d'allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois : Analyse de pratiques enseignantes tirées d'un*

dispositif d'accompagnement de type collaboratif, [Thèse de doctorat non encore publiée.] Darmstadt.

- Fournier, B. (2017). La pédagogie sur un plateau, *Prismes*, (23/3).
https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numero-23/prismes_23.pdf
- Kast, B. (1984). *Literatur im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe-Institut, München.
- Koppensteiner, J. (2002). Literatur im DaF-Unterricht. Arbeitsvorschläge mittels produktionsorientierter Techniken. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht* (6), 41–55.
- Kelle, U. (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*. London : Sage.
- Kern, R., Liddicoat, A. (2008). Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. In Kramsch, C. J., Lévy, D., Zarate, G. (Eds), *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Éditions des archives contemporaines.
- Pluskwa, D., Willis, D., Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! In Lions-Olivieri, M. L., Liria, P. (Eds), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusion. Français Langue Étrangère, 205–231.
- Puren, C. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde* 347, 37-40.
- Puren, C. (2006b). *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006e/>
- Puren, C. (2009). *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/>
- Puren, C. (2012). *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : Des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/>
- Puren, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Puren, C. (2020). *Évolution historique des configurations didactiques*. <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029>
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : Parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 181-207.

- Rüdiger, B. (2019). *Textanalyse und Interpretation zu Bertolt Brecht Die Dreigroschenoper*, (333), Königs Erläuterungen : Hollfeld.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative. In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (Eds), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. Sherbrooke : Édition du CRP, 123–150.
- Schößler, F.: Drama, Theater und Schul. In *Einführung in die Dramenanalyse*. Stuttgart 2012, S. 235–252.
- Spinner, K. H. (1987). *Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht - für produktive Verfahren*. Diskussion Deutsch, 98, 601-611.
- Stanescu, M. (2010). Theaterpädagogik: Das SAFARI-Modell von Gabriele Czerny. *Neue Didaktik*, 32–40.
https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5861/pdf/NeueDidaktik_2_2010_Stanescu_Theaterpaedagogik.pdf
- Waldmann, G. (1999). *Produktiver Umgang mit dem Drama: Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben ... (Sekundarstufe I und II) und Hochschule*, Baltmannsweiler.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*, Oxford : Longman.

Liens Internet

- Derzeit Dispo: *Miteinander statt übereinander*, Theaterworkshop, Goethe Institut Lyon, Sa, 29.01.2022. https://www.goethe.de/ins/fr/de/sta/lyo/ver.cfm?event_id=22587768 (20.04.2022).
- Plateforme de la jeune création franco-allemande (Plattform). <https://plateforme-plattform.org/> (20.04.2022)

Varia

- Kessel von, Carola (2018). *50 heimische Garten- & Feldpflanzen entdecken & bestimmen*. Expedition NaturMoses

Résumé

Comment motiver les élèves à étudier la langue allemande ? Est-il envisageable de les initier aux grands classiques de la littérature ? Quelles activités favorisent la production en langue étrangère et quelles activités s'avèrent inefficaces ? Sans répondre à ces questions dans leur généralité, nous avons choisi, dans la présente étude, de les aborder sous l'angle particulier de la pratique du théâtre et de la perspective actionnelle en didactique des langues et cultures étrangères. Durant un semestre, 32 élèves ont travaillé à la réalisation d'un spectacle théâtral, à partir du texte de Bertolt Brecht *Die Dreigroschenoper*. Nous présentons la séquence didactique conçue pour réaliser le projet, les activités qui ont été mises en œuvre et interrogeons leur efficacité. Pour ce faire, une enquête a été menée. Elle s'est constituée de deux moments d'analyse, chacun construit à partir de deux phases d'observation duale (interne et externe), de deux points de vue différents (des enseignantes et des élèves). Dans un premier temps, ce travail présente les résultats d'une analyse qualitative du point de vue interne de l'enseignante, autrice de ce travail, et des élèves, auteur·trice·s d'un journal de bord, qui les a accompagné·e·s tout au long du projet. Dans un deuxième temps, ce travail présente l'analyse des notes attribuées aux élèves lors du spectacle final et des réponses à trois sondages soumis aux élèves.

Mots-clés

Théâtre, littérature, allemand, didactique, perspective actionnelle, agir littéraire