



HAL
open science

Atelier théâtre en français langue étrangère auprès d'adolescents russes

Sterenn Pfannstiel

► **To cite this version:**

Sterenn Pfannstiel. Atelier théâtre en français langue étrangère auprès d'adolescents russes. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03765475

HAL Id: dumas-03765475

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03765475v1>

Submitted on 31 Aug 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Atelier théâtre en français langue étrangère auprès d'adolescents russes

*

**Sterenn
PFANNSTIEL**

Sous la direction de Tatiana ALEKSANDROVA

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours Français langue étrangère et seconde (AD) orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

Atelier théâtre en français auprès d'apprenants russes adolescents de FLE

*

**Sterenn
PFANNSTIEL**

Sous la direction de Tatiana ALEXANDROVA

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits
Parcours Français langue étrangère et seconde (AD) orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier Mme Aleksandrova qui a accepté de diriger ce mémoire. A travers nos échanges et nos réflexions, il a trouvé un cadre et une direction. Je lui suis également reconnaissante pour la disponibilité, le temps et l'attention qu'elle m'a accordés.

Je souhaite remercier Mme Imachéva, qui a accepté d'être la tutrice du stage. Grâce à ses conseils, son attention et son dévouement, le projet de l'atelier théâtre en français a été possible cette année et un merveilleux spectacle fut monté avec les apprenants. Par sa générosité et son professionnalisme, elle m'a permis de comprendre les enjeux de l'apprentissage du FLE en Russie tout au long de cette année. Je veux remercier à travers elle l'ensemble de l'école n°39 d'Oufa pour leur accueil et les échanges que nous avons pu avoir.

Je remercie chaleureusement les apprenants de l'atelier théâtre en français qui se sont impliqués durant ces cinq mois, ont tant offert pour le spectacle et sans qui ce projet et ce mémoire n'auraient pas pu être.

Il me faut finalement remercier mes parents ainsi que Mlles Riaz-Butt, De Bue et Nemirovski pour leur aide et leurs relectures, et qui m'ont toujours encouragée et soutenue.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Sterenn

NOM : Pfannstiel

DATE : 05/07/2022

Sommaire

Introduction.....	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DU STAGE.....	8
Chapitre 1. Macro-contexte : les spécificités géopolitiques du terrain de stage.....	9
1. Contexte politique et administratif de la Fédération de Russie	9
2. Histoire linguistique en Russie	10
3. Politiques linguistiques en Russie.....	12
4. Politiques éducatives et place du français dans l'enseignement en Russie	13
Chapitre 2. Micro-contexte : l'établissement scolaire	15
1. Le lieu du stage : l'école n°39 d'Oufa.....	15
2. Le contexte matériel et humain.....	16
Chapitre 3. Missions.....	19
PARTIE 2 - PROJET INGENIERIQUE ET METHODOLOGIE.....	21
Chapitre 4. Projet d'ingénierie	22
1. Analyse des besoins.....	22
2. Etapes de conception du projet et méthodes utilisées.....	23
3. Typologie des activités théâtrales.....	25
4. Les apprenants participants.....	29
Chapitre 5. Questionnements et problématique.....	33
Chapitre 6. Méthodologie	34
1. Approche méthodologique de la recherche	34
2. Collecte des données.....	36
3. Posture et relations entre les participants.....	38
PARTIE 3 - CADRAGE THEORIQUE	39
Chapitre 7. L'acquisition d'une langue étrangère chez l'adolescent	40
1. Acquisition d'une langue étrangère : notions et théories.....	40
2. La notion d'interlangue.....	43
3. L'insécurité linguistique d'un apprenant en langue étrangère.....	45
Chapitre 8. Le FLE enseigné aux adolescents	48
1. Les langues étrangères enseignées aux pré-adolescents et aux adolescents.....	48
2. Perspective actionnelle et CECR	52
Chapitre 9. Les pratiques théâtrales	55
1. Théories théâtrales et apprentissage de l'acteur	55
2. L'individu dans le théâtre	57
3. Le théâtre et l'enseignement du FLE.....	59
PARTIE 4 - RESULTATS DES ANALYSES	62
Chapitre 10. La constitution d'une troupe et l'implication des apprenants au projet francophone .	63
1. La création d'une troupe grâce à la motivation des apprenants.....	63
2. L'entraide et la cohésion de groupe.....	66
3. Le projet commun entraîne implication et sérieux	69
Chapitre 11. Stratégies mises en place par l'apprenant : la parole et la voix	72
1. Mobilisation du vocabulaire et des expressions françaises acquises.....	72
2. Le rôle des autres langues maîtrisées par les apprenants.....	75
3. L'attention portée sur le rythme et la prononciation.....	77
Chapitre 12 : Stratégies mises en place par l'apprenant : le langage corporel et les talents individuels	81

1. L'importance de la gestuelle dans le discours	81
2. Compensation du langage verbal par les gestes.....	82
3. Expression de soi par le corps.....	85
Conclusion.....	88
Bibliographie.	90
Sitographie.....	96
Glossaire.....	98
Sigles et abréviations utilisés.....	99
Table des illustrations.....	100
Table des annexes.....	101
Table des matières.....	146

Introduction

« Le théâtre est un point d'optique.

Tout ce qui existe dans le monde, dans l'histoire, dans la vie,
dans l'homme, tout doit et peut s'y réfléchir, mais sous la
baguette magique de l'art. » V. Hugo (1827)

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Russie où les méthodes d'apprentissages sont tournées vers l'acquisition de la langue par la grammaire et la traduction décontextualisées et/ou par des documents didactisés, proposer un atelier théâtre en français aux élèves permet un enseignement avec des dynamiques et des méthodes d'acquisition artistiques, collaboratives et innovantes, en laissant la place à la créativité et à l'imaginaire, deux notions que Muller évoqua lors de l'ouverture du forum sur l'enseignement du FLES et les arts (Muller, 2021). Le théâtre permet au comédien de s'exprimer à travers de multiples ressources, citées par Ionesco : « Tout est langage au théâtre, les mots, les gestes, les objets. Il n'y a pas que la parole. » (Ionesco, 1962). Permettre à l'apprenant de jouer avec la langue étrangère et de l'expérimenter le rend acteur de son apprentissage.

Durant notre stage, nous avons pu préparer et animer un atelier théâtre en français pour des apprenants adolescents de niveau A2 au sein de l'école n°39 d'Oufa, en Russie. Le projet d'ingénierie, porté par la stagiaire et sa tutrice, toutes deux professeures de FLE, puis avec l'aide d'une metteuse en scène, a offert un espace d'apprentissage francophone de partage et d'expressions aussi bien corporelles que linguistiques pour les apprenants du collège. Les élèves observés ont pour objectif en classe de FLE d'atteindre les niveaux du cadre européen commun de références pour les langues (CECR) car des certifications sont proposées à Oufa. Les élèves pourront alors étudier ou travailler en milieu francophone ou avec des francophones. Ils pourront ainsi expérimenter des rencontres interculturelles dans un futur proche ou lointain. Toutefois, l'objectif de notre projet de l'atelier théâtre est d'offrir aux apprenants un cadre ludique et bienveillant en français. Ainsi, nous nous questionnons sur les bénéfices des pratiques théâtrales et de la réalisation d'un projet collectif francophone sur l'apprentissage du FLE par un public adolescent.

Partie 1
-
Contexte du stage

Chapitre 1. Macro-contexte : les spécificités géopolitiques du terrain de stage

Le stage s'est effectué dans un collège de la ville d'Oufa, dans la République du Bachkortostan en Russie. Dans ce chapitre nous détaillons le contexte politique et administratif de ce pays pour en comprendre les politiques linguistiques et éducatives, en particulier dans le domaine du FLE.

1. Contexte politique et administratif de la Fédération de Russie

La Russie est un état fédéral, comprenant quarante-six oblasts (régions administratives). C'est aussi le pays avec le plus large territoire à l'échelle mondiale. Parmi les régions qui le composent, on recense vingt-deux républiques, dont celle du Bachkortostan, qui profitent de plus de liberté et d'autonomie que les autres oblasts. En effet, à la chute de l'union des républiques soviétiques socialistes (URSS) en 1991, ces vingt-deux républiques ont reçu le droit d'adopter leur propre constitution, de choisir leur drapeau et leur hymne. Chaque république, dans cet Etat fédéral, dispose de son propre gouvernement. Elle possède ainsi ses propres lois bien qu'elle soit sujette de la Fédération de Russie et à la primauté de la Constitution fédérale. La Russie, de par son territoire qui s'étend d'Europe en Asie, de Moscou à Vladivostok, est un pays pluriculturel. Il existe plusieurs ethnies (« nationalités ») en son sein et une large partie de sa population est plurilingue. La République du Bachkortostan est un territoire russe situé dans la partie européenne au sud de l'Oural, à la frontière eurasiatique. Il s'agit d'un territoire multiculturel et polyglotte. Sa population est composée de Bachkirs, de Russes et de Tatares, mais également d'habitants venus du Turkménistan et du Kazakhstan. Une grande partie de la population bachkire est *a minima* bilingue (tatare ou bachkire et russe).

La carte ci-après présente l'administration de la fédération de Russie, entre Europe et Asie, ainsi que les principales villes russes. Oufa se situe au nord du Kazakhstan, dans le district fédéral de la Volga.



Il est finalement important de comprendre l'organisation et l'attrait de la ville d'Oufa. Capitale du Bachkortostan, à la frontière de la partie européenne et asiatique de la Russie, elle en est la onzième ville du point de vue démographique¹ et constitue une porte d'entrée pour les échanges avec les anciennes républiques soviétiques d'Asie telles que le Kazakhstan, l'Ouzbékistan et le Turkménistan. Sa proximité linguistique, géographique et culturelle avec la Turquie en fait un hub économique et démographique vers le Moyen-Orient. La région d'Oufa est prospère grâce au pétrole et aux échanges financiers, bénéficiant de ressources naturelles et de centres universitaires techniques et industriels. Toutefois, très peu d'étrangers venant de pays autres que les anciennes républiques soviétiques s'y installent à moyen ou long terme. Elle cherche encore à acquérir un attrait international culturel et économique. L'importance des langues étrangères (français, chinois, japonais) devient alors de plus en plus marquée dans l'enseignement.

2. Histoire linguistique en Russie

Plus grand pays du monde par sa superficie, la Russie est pluriethnique et donc plurilingue. Dominés politiquement et économiquement par la partie occidentale de son territoire, les centres politiques et administratifs se sont concentrés dans la région de

¹ Données mondiales. (s.d.) *Russie - Les plus importantes villes.*
<https://www.donneesmondiales.com/europe/russie/index.php>

Moscou et de Saint Pétersbourg. De plus, dans le cadre de ce mémoire, il nous paraît plus pertinent de nous concentrer sur la partie occidentale du territoire, car nous nous intéressons à la République du Bachkortostan et à l'enseignement de la langue française.

La puissance de la Russie et la consolidation de son trône dans l'Europe du XVIII^e siècle est dû au travail de l'impératrice Catherine II. Originnaire d'un territoire prussien germanophone, elle épousa Pierre II en 1745 et adopta comme nouvelle patrie la Russie et la langue russe. Elle se dévoua à ce métier de monarque². D'après Nicoud, elle fut appelée la « Sémiramis du Nord » par Voltaire³. Toutefois, elle fut également reconnue comme influencée par les *Lumières*, car le réalisme et la recherche de gloire l'amenaient à des lectures telles que Montesquieu, Voltaire ou Tacite (ibid). Venue de la Cour européenne, polyglotte par son éducation, Catherine II s'inséra dans le cercle prisé de l'aristocratie européenne du XVIII^e siècle. Dans cet environnement, la langue française devint synonyme de grandeur. De nombreux historiens et écrivains de cette période ont travaillé à faire de la langue française le vecteur des *Lumières* et à propager l'influence élitiste du français. En effet, Beauzée, membre de l'Académie Française de l'époque, écrit à ce sujet :

Si quelqu'autre langue que la latine devient jamais l'idiome commun des savans de l'Europe, la langue françoise doit avoir l'honneur de cette préférence : elle a déjà les suffrages de toutes les cours où on la parle presque comme à Versailles : et il ne faut pas douter que ce goût universel ne soit dû autant aux richesses de notre littérature qu'à l'influence de notre gouvernement sur la politique générale de l'Europe. (Beauzée, 1765 : 266, cité par Siouffi, 2010, p. 15)

L'attrait de l'élite politique et aristocratique russe et européenne pour la langue et la culture françaises s'affirma dès cette période et perdura durant trois cents ans auprès les aristocrates et les bourgeois russes. La langue française remplaça chez les monarques la langue allemande associée au Romantisme de la période littéraire précédente et s'imposa spontanément dans l'enseignement de l'aristocratie à travers la Russie. Toutefois, à l'instar de Diderot et de l'image de la suprématie francophone de cette période, l'historien Beaurepaire, spécialiste en histoire culturelle de l'Europe et des *Lumières*, nuance le phénomène de la suprématie de la langue française par ces propos : « L'étude du livre français en Russie montre [...] qu'il faut sortir de la problématique de l'influence pour

² Coquin, F.-X. *Catherine II*, Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/catherine-ii-de-russie>

³ Nicoud, G. (2011). *Un despote éclairé face à la Révolution Française*, HPI L'histoire par l'image. <https://histoire-image.org/fr/etudes/catherine-ii-despote-eclairé-face-revolution-francaise>

prendre en compte l'émergence d'un espace européen de l'information, de la circulation des œuvres, de la mobilité des hommes auquel la Russie s'intègre progressivement » (Beaurepaire, 2007 : 116, cité par Siouffi, 2010, p. 26).

A partir du XVIII^e siècle, on observe donc en Russie la volonté de s'insérer dans une dynamique européenne d'échanges culturels, économiques et démographiques. Ce phénomène durera jusqu'au régime soviétique qui symbolisera une limitation des échanges avec l'Occident et une concentration des échanges avec les territoires d'Asie et d'Europe de l'Est, de langues slaves et germaniques. Dès le début du XXI^e siècle, les échanges linguistiques et culturels internationaux reprennent, tournés vers l'Orient et vers l'Afrique, tout en conservant une grande partie des importations et exportations tournée vers ses voisins européens⁴.

3. Politiques linguistiques en Russie

La fédération de Russie a rédigé sa Constitution actuelle en 1993. Territoire fédéral plurilingue et pluriculturel, ses textes de lois traitant de l'enseignement et de la place des langues locales et étrangères dans ses régions sont très explicites. Les données citées dans cette partie ont été recueillies à partir du travail de recensement et de recherche de Leclerc en collaboration avec la Chaire de développement de la recherche sur la culture d'expression d'Amérique du Nord (CEFAN) et l'université de Laval réalisé durant l'année 2015⁵. Les langues d'usage en Russie sont multiples : plus d'une centaine. Les principales minorités ethniques et linguistiques sont les Tatars, les Bachkirs, les Ukrainiens, les Tchouvaches et les Allemands. Ces minorités (non-russophones d'origine) représentent environ 20% de la population de la Fédération de Russie.

La constitution de 1993 garantit « à chaque homme [...] l'utilisation de sa langue maternelle et à chaque peuple la garantie à l'autodétermination dans des formes nationales étatiques et nationales culturelles choisies par lui » (art. 4, 1993). Ce droit d'usage de la langue locale est renforcé par l'article 26 qui dispose que « chacun a le droit d'employer sa langue maternelle, de choisir librement sa langue de communication, d'éducation, d'enseignement et de création » (art 26 al. 2, 1993). Toutefois, la langue russe demeure la langue officielle sur l'ensemble de son territoire (art. 68 al. 2, 1993).

⁴ Observatory of Economic Complexity (OEC). Destinations – Russia.
<https://oec.world/en/profile/country/rus/>

⁵ Leclerc, J. (2015). Russie. *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval.
<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/russieacc.htm>

Ce plurilinguisme d'état se traduit dans l'environnement bachkir, sur les signalisations routières (inscrites en russe et en bachkir, et même en anglais dans le centre de la ville d'Oufa), ainsi que dans les magasins et supermarchés ou encore dans les annonces des transports publics. Bien que juridiquement protégées, nous pouvons observer en réalité des discriminations de statuts entre la langue russe et la langue tatare ou bachkire. La langue russe prévaut dans les échanges administratifs et dans la formation des citoyens russes (à l'école, dans l'enseignement supérieur). Dans les zones urbaines, dans les universités et les entreprises, les langues locales tendent à s'effacer voire à disparaître au profit de la langue russe. Ainsi, une lutte pour la valorisation et la reconnaissance des minorités et des langues locales est perceptible en République du Bachkortostan. L'école en est un vecteur très important, partisan de leur dispersion et de leur influence régionale.

Du fait de sa surface et de sa juridiction à l'égard des langues locales, il faut insister sur la problématique du plurilinguisme en Russie et particulièrement au Bachkortostan où un grand nombre d'habitants, et donc d'élèves, ont pour langue maternelle une autre langue que le russe.

4. Politiques éducatives et place du français dans l'enseignement en Russie

En Russie, l'école s'organise autour du *gymnasia*, un établissement regroupant les classes correspondant aux primaire, collège et lycée du système éducatif français. Il y a un examen final fédéral : l'examen d'Etat unifié⁶. L'école est obligatoire, gratuite et mixte. Il existe des écoles privées, payantes, des écoles avec des systèmes éducatifs alternatifs (p.ex. Montessori) et des écoles internationales. Depuis la nouvelle Constitution rédigée à la chute du régime soviétique, chaque école a le droit de faire elle-même son programme et son emploi du temps (Markosyan, 2000 : 34). La langue de scolarisation est le russe, cependant la plupart des écoles du Bachkortostan enseigne la langue locale, et ce dès les classes élémentaires. L'anglais est la première langue étrangère enseignée. Certaines écoles choisissent de proposer une seconde langue étrangère dont ils n'ont qu'une ou deux heures de cours par semaine. Dans la spécialité langues et linguistique choisie en 10^e classe, l'enseignement des langues se voit attribuer plus d'importance dans l'emploi du temps des élèves. La langue française est enseignée dans les écoles et les universités russes comme deuxième ou troisième langue étrangère. Elle continue de plaire du fait de cette référence à

⁶ Le EGE (ЕГЭ) est l'examen final des élèves au *gymnasia*, il a lieu à la fin de la 11^e et dernière classe (équivalent de la Première du système scolaire français).

l'imaginaire élitiste et aristocratique, aux cultures européenne et parisienne. Les méthodes d'apprentissage du FLE en Russie sont issues des méthodes directes, à partir de dialogues et de documents didactisés, très peu de contextualisation ni de tâches à effectuer par l'apprenant. La grammaire y est enseignée comme une voie prioritaire dans la maîtrise de la langue étrangère. Markosyan, professeure de FLE en Russie, a recensé l'étude de la langue française en Russie depuis le XXe siècle dans les *Cahiers de l'Association internationale des études françaises* (2000). Durant la période soviétique, le français comme langue étrangère était enseigné auprès de 20% des élèves se positionnant en 3^e place derrière l'anglais et l'allemand (Markosyan, 2000 : 32). Ce chiffre chuta au début des années 1990 à 7,3 % puis en 1995 à 5% (Markosyan, 2000 : 33). Pourtant dans l'enseignement supérieur, les départements de langue sont réservés à l'étude du français à 20 ou 25% de leur capacité (ibid). On y trouve des facultés de pédagogie et de traduction en français.

La place de la langue française et de son enseignement au Bachkortostan reflète sa position géographique. Situé à l'extrême est de l'Europe, elle ne profite que très peu des échanges internationaux européens et d'une francophilie encore timide. Depuis 2015, il existe une Alliance Française qui s'ajoute aux Instituts Français de Moscou et de Saint Pétersbourg et aux douze autres Alliances Françaises reconnues comme telles en Russie. Un vif intérêt subsiste alors pour la langue française, les pays francophones, leurs cultures et leurs produits.

Chapitre 2. Micro-contexte : l'établissement scolaire

Inscrite dans cette démarche d'ouverture vers l'international et vers l'Europe, l'école n°39 d'Oufa propose une initiation au français dès la 1^e classe et un enseignement du FLE dès la 5^e classe. Dans ce chapitre, nous nous intéressons de manière plus spécifique au lieu du stage et à son contexte matériel et humain.

1. *Le lieu du stage : l'école n°39 d'Oufa*

L'école n°39 d'Oufa⁷ est une école publique en lien étroit avec l'organisation des Nations-Unis pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), dans laquelle l'enseignement des langues est valorisé. Les différentes cultures (bachkire, russe, française, japonaise) sont affichées dans le hall d'accueil et les couloirs de l'établissement. Cette école profite d'un amphithéâtre dans ses locaux, pour les cérémonies de remise de prix ou les spectacles artistiques. Enfin, l'école est située dans le centre de la ville d'Oufa, proche de lieux culturels tels que le Théâtre national de la jeunesse ou le cinéma Rodina.



Figure 2. Photographie de la façade principale de l'école n°39, Oufa (Russie)⁸

⁷ School 39. Гимназия №39 им. Файзуллина А.Ш. - Ecole n°39, Oufa, République du Bachkortostan, Russie, Site officiel internet : <https://school39.ru>

⁸ Cambridge Assessment English. Grammar School No 39. School Photos, <https://penfriends.cambridgeenglish.org/school/26395?s-country=173&pg=10>



Figure 3. Photographie d'une salle de classe de l'école n°39, Oufa (Russie)⁹

2. Le contexte matériel et humain

L'école n°39 d'Oufa est une école publique municipale (*gymnasia*) proposant un enseignement de la 1^e à la 11^e classe. Elle possède des partenariats avec des universités, la galerie ART, le musée du Bachkortostan. Selon la réglementation en vigueur, elle établit librement son programme scolaire. Toutefois, les élèves effectuent les deux certificats scolaires fédéraux obligatoires en 9^e classe ainsi qu'en 11^e classe. L'équipe pédagogique est constituée de cent-neufs enseignants et de trois bibliothécaires. Le corps enseignant est majoritairement féminin. L'école n°39 possède trois professeures de FLE de nationalité russe, et une professeure française à temps partiel.

L'école n°39 d'Oufa a une volonté forte de montrer et d'affirmer son inscription dans le réseau mondial. Très jeune, les élèves sont sensibilisés aux différentes cultures régionales et internationales, à diverses langues par l'affichage en langues étrangères (chinois, français, espagnol, anglais, allemand...) près de la cafétéria ou dans le hall d'accueil à chaque événement international (Jeux olympiques d'hiver, Journée mondiale de la Terre...). Aussi, l'école dispose d'une vitrine numérique alimentée avec soins et reflétant les projets et l'ouverture qu'elle se veut apporter à ses élèves. L'activité sur les réseaux sociaux est un facteur très important des entreprises et des institutions étatiques en Russie.

Le tableau ci-dessous présente les observations de l'école n°39 dans le champ organisationnel, économique et technologique ainsi que pédagogique. Elles ont été

⁹ Ecole n°39 d'Oufa. Page d'accueil. МБОУ Гимназия №39 им. Файзуллина А.Ш. Ecole 39 site officiel. <https://school39.ru>

réalisées grâce aux échanges et aux entretiens avec l'équipe pédagogique, aux échanges avec les élèves pendant l'intercours sur les activités et les projets qu'ils y ont fait. Puis également par la lecture du site web officiel de l'établissement, de documents annexés et de ses comptes sur les réseaux sociaux. J'ai pu également observer l'école, ses couloirs et ses salles, pour tenir compte des affichages, de la structure, du projet pédagogique et de son fonctionnement.

Champs d'observation	Eléments d'observation pertinents
Organisationnel	<p>L'école s'organise sur un modèle hiérarchique avec le directeur au sommet. Il dirige avec différents comités (<i>conseils</i>) tels que le fond de l'école 39 (budget), le conseil de méthodologie et de recherches, le conseil pédagogique, le conseil de direction, le conseil des syndicats et l'assemblée générale des travailleurs.</p> <p>L'organigramme diffusé par l'école sur leur site officiel est divisé en secteurs : celui des plus jeunes classes, celui des 5^e à 11^e classes, celui de la médiathèque, celui des matières et du programme scolaires, et enfin le comité des parents de classe.</p>
Economique	<p>L'école n°39 est une école publique, elle fournit aux élèves le matériel pédagogique. Elle profite de sa situation géographique dans le centre-ville de la capitale du Bachkortostan, et de son statut d'école associée à l'UNESCO. L'école est un bâtiment très grand, dont l'entrée principale se situe au centre, l'aile gauche est réservée à l'enseignement élémentaire et l'aile droite au secondaire. Elle dispose également de plusieurs gymnases et d'un amphithéâtre en arc de cercle avec une scène, une projection, un local de sons et lumières.</p> <p>Les familles des élèves de cette école appartiennent à une classe sociale aisée et investissent dans l'éducation scolaire de leur(s) enfant(s) : achat de tablettes, de manuels scolaires supplémentaires ou sur commande (p.ex. en classe de FLE).</p>
Humain et pédagogique	<p>En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du FLE, les manuels utilisés sont les collections Zigzag et Merci ! aux éditions CLE international. Contrairement à la méthodologie de la didactique des langues majoritairement en vigueur encore en Russie, cette école recommande des manuels s'appuyant davantage sur les objectifs du cadre européen commun de références pour les langues (CECR) de 2001, les besoins d'apprenants « acteurs sociaux » (CECR, 2001 : 15) dans un monde avec des échanges linguistiques et culturels grandissants. L'école propose également pour le cours de FLE de participer aux activités de l'Alliance Française d'Oufa.</p>

	Il y a une réelle envie d'amener le français « hors des murs de la classe » (Muller, 2021) et de montrer aux élèves toute l'étendue de leurs opportunités d'apprentissage.
Technologique	<p>L'école se veut numérique. Un accès wifi est fourni aux élèves, un autre aux enseignants. Toutes les classes et l'amphithéâtre sont équipés d'un vidéoprojecteur et d'un ordinateur portable. Certaines classes possèdent également un tableau blanc interactif (TBI). Les élèves en Russie sont largement sensibilisés aux enjeux et aux avantages du numérique et maîtrisent parfaitement son fonctionnement.</p> <p>Il y a à disposition des élèves et des professeurs deux ordinateurs dans la bibliothèque de l'école. En 11^e et dernière classe du lycée, chaque apprenant doit posséder une tablette sur laquelle il lit les supports pédagogiques et certains manuels scolaires (p.ex. Merci 4 ! n'a pu être fourni en version papier par l'école ; les apprenants ont donc la version numérique sur leur tablette électronique.).</p>

Figure 4. Eléments d'observation du lieu de stage : l'école n°39 d'Oufa, Russie

L'école n°39 met à disposition des enseignants et des élèves un cadre propice à une approche culturelle et innovante de l'apprentissage des langues, en particulier par les pratiques théâtrales grâce à son amphithéâtre. En ce qui concerne la langue française, bien que peu la choisisse, les élèves y sont sensibles et beaucoup la trouvent agréable et jolie.

Chapitre 3. Missions

Le stage lors duquel a été mis en place le projet a été effectué sur le lieu de travail durant la période du 1^{er} février 2022 au 4 mars 2022. En raison de la situation diplomatique internationale de cette période, la durée du contrat a dû être écourtée : le contrat a été rompu d'un commun accord entre les deux parties, la fondation 39^e parallèle de l'école 39 d'Oufa et moi-même, à dater du 4 mars 2022 (Annexe 1, p. 102).

Le stage comprenait deux volets : une première partie d'enseignement de FLE (9h/semaine) et une partie de projet d'ingénierie sous la forme d'un atelier théâtre en français, activité proposée dans l'enceinte de l'école. Le stage s'est effectué sous le tutorat de Mme G. A. Imachéva, professeure de FLE à l'école n°39 d'Oufa. Diplômée en didactique des langues française et allemande, elle enseigne à l'école n°39 d'Oufa depuis 1992. Elle a pu faire de nombreux voyages et des formations en France mais elle n'a pas encore pu y travailler. Elle n'a aucune formation aux pratiques théâtrales cependant elle a déjà organisé des ateliers théâtre en français au sein de l'établissement. Mme Imachéva est originaire d'Oufa, d'une famille tatare. Elle parle russe, tatare, français et allemand qu'elle ne pratique plus.

La partie enseignement du stage est répartie comme suit :

- enseignement de FLE selon le programme du manuel utilisé par l'école à un public de niveaux A2 et B1.1 du CECR en 10^e et 11^e classe (équivalents de la Seconde et Première du système scolaire français) en spécialité langues et linguistique (les apprenantes ont entre 15 et 17 ans),
- préparation aux concours fédéraux en langue française (niveau B2.1, 10^e classe).

Le projet d'ingénierie est un atelier théâtre sur le conte de *La Fleur écarlate* (version russe du conte populaire de *La Belle et la Bête*). Adressé à un groupe de dix élèves volontaires de 6^e classe (11 à 12 ans) de niveau hétérogène mais à tendance A2.1, cet atelier se déroule deux fois par semaine en début d'après-midi durant deux heures. La participation à cet atelier a été proposée par la professeure de français à la classe 6A, mais une élève de 7^e année a rejoint la troupe en avril, suite aux manquements d'une élève. L'atelier a débuté fin janvier. Le scénario a été rédigé et traduit par Mme Imachéva et moi-même, afin de l'adapter au mieux à leur maîtrise linguistique et aux besoins du projet.

Un atelier théâtre comprend plusieurs activités aussi bien linguistiques qu'artistiques. Il comprend des échauffements vocaux et corporels et des jeux théâtraux. Les ateliers se déroulent dans l'amphithéâtre de l'école possédant une scène surélevée et

des sièges qui se rabattent pour le public, ou bien dans la salle de classe de français dont la disposition des tables est en forme de « U ». L'objectif est de mener un projet francophone en collaboration avec les apprenants adolescents et de comprendre la faisabilité et l(es) intérêt(s) d'un tel projet artistique pour leur apprentissage du FLE.

Il s'agit de s'intéresser au rôle que peut avoir le théâtre dans l'enseignement du FLE par des adolescents russophones, et plus particulièrement dans la compensation des lacunes linguistiques par l'expression corporelle ou artistique. Il s'agit également de découvrir l'espace que laisse le théâtre aux talents individuels de l'apprenant et à leur expression dans un environnement francophone. Nous développons de manière plus ample le projet d'ingénierie et la méthodologie utilisée lors de nos analyses dans le chapitre suivant.

Partie 2

-

Projet ingénierique et méthodologie

Chapitre 4. Projet d'ingénierie

Le projet d'ingénierie réalisé durant le stage est un atelier théâtre en français au sein de l'école et en collaboration avec la tutrice de stage, Mme Imachéva. Afin de mieux en comprendre son organisation et ses enjeux, nous analysons tout d'abord les besoins du lieu de stage. Puis nous présentons les étapes de conception ainsi que les méthodes utilisées lors de l'atelier théâtre. Enfin, nous nous intéressons aux apprenants participants de l'atelier théâtre en français.

1. Analyse des besoins

Les problématiques sous-jacentes à la commande de stage sont apparues multiples. Tout d'abord, il s'agit de créer une activité alternative pour l'apprentissage du FLE et donc d'en améliorer sa qualité. L'atelier théâtre présente un cadre francophone innovant pour le groupe d'apprenants qui y participe. Hors de la salle de classe, les professeures animatrices proposent un accès au français plus ludique et plus accessible.

Besoins institutionnels du stage :

- Besoin de communiquer largement auprès de l'équipe pédagogique, des parents et sur les réseaux sociaux sur l'atelier théâtre en français
- Besoin de rappeler l'efficacité pédagogique de l'atelier théâtre en français à la direction et à l'administration de l'établissement
- Besoin d'établir de plus fortes communications avec l'administration et le responsable des plannings de salle pour le bon fonctionnement de l'atelier théâtre en français et sa concrétisation

Besoins pédagogiques :

Volet enseignants

- Besoin de soulager l'animatrice (professeure de FLE de l'école n°39) de l'atelier théâtre en français dans son organisation et son déroulé
- Besoin d'enrichir les activités proposées pour l'atelier théâtre en français et préciser leurs intérêts pédagogiques et artistiques
- Besoin d'aide à la traduction et de relecture du texte préparé pour la représentation théâtrale en collaboration avec la professeure de FLE

Volet apprenants

- Besoin d'établir des horaires fixes consacrés à l'atelier théâtre en français en concertation avec les apprenants (selon leurs cours et activités extra-scolaires)
- Besoin de faire découvrir une autre approche de l'apprentissage du FLE
- Besoin de créer un espace d'échange et de création artistique en français, dans un climat de confiance
- Besoin de faire approprier l'espace de l'atelier théâtre par les apprenants et de les y impliquer au plus

2. *Etapes de conception du projet et méthodes utilisées*

Les premières étapes pour la mise en œuvre du projet de l'atelier théâtre en français a été d'échanger avec la tutrice, puis l'administration pour leur présenter le projet. Ensuite, la tutrice a pu contacter les familles d'élèves et recenser les apprenants volontaires. Puis, il fallait finalement établir des horaires pour les ateliers théâtre selon les disponibilités de chacun. L'outil mis en place pour conduire le projet d'ingénierie « atelier théâtre en français » est un échéancier¹⁰. J'ai pu en construire un en collaboration avec la tutrice. L'échéancier présentait les tâches à réaliser auxquelles on a ajouté le lieu et les acteurs impliqués lors de ces tâches (ceux qui effectueront ces tâches et ceux indirectement impliqués). J'ai pu également recenser les activités et exercices théâtraux à mettre en place (détaillé dans la sous-partie 3. *Typologie des activités théâtrales*) et nous avons finalement établi un schéma de déroulement de l'atelier théâtre à partir de cette collection d'activités théâtrales¹¹. Chaque atelier théâtre en français d'une durée de deux heures avait le déroulé suivant : des activités brise-glace, des exercices d'échauffement, des activités de jeu théâtral et finalement si possible un temps d'échange entre les animatrices et les apprenants. Des exercices de respiration et un temps de pause étaient également proposés. La tutrice et moi-même avons également décidé d'une réunion hebdomadaire à propos de l'atelier théâtre (afin de répartir les tâches, préciser l'avancée du projet, rectifier un point, rédiger une communication avec les parents...). Enfin les échanges avec l'administration et les membres de l'équipe pédagogique concernés ou simplement curieux ne sont pas à sous-estimer. Ils ont permis en effet au projet de prendre corps au sein de l'établissement et de faire percevoir aux apprenants participants la concrétisation du projet.

¹⁰ Annexe 2 : Matrice utilisée lors du projet Atelier théâtre en français à l'école n°39 d'Oufa, p. 103

¹¹ Annexe 3 : Déroulement des ateliers théâtre en français (1^{er} février au 3 mars 2022), p. 106

Le texte dramatique a été adapté, écrit et traduit du conte de *La Fleur écarlate* par madame Imachéva et moi-même¹². Nous avons pensé la répartition des rôles entre les participants. Toutefois, nous avons laissé l'apprenant libre dans son interprétation. Dès le mois d'avril, une metteuse en scène, L. P. Vorotnikova est venue aider l'atelier théâtre et les apprenants en vue de la représentation fin mai. L. P. Vorotnikova est une comédienne russe, non-francophone, qui travaille au Théâtre de la Jeunesse d'Oufa. Le conte de *La Fleur écarlate* est un conte populaire en Russie. Les apprenants connaissent déjà l'intrigue et peuvent ainsi s'imaginer le caractère et les intentions de chaque personnage. La compréhension du texte en français est facilitée par ces repères communs.

Le conte de *La Fleur écarlate* (en français *La Belle et la Bête*) adapté pour l'atelier théâtre en français raconte les aventures d'un marchand, père de quatre jeunes filles (trois sœurs et Alionka, leur demi-sœur), à la quête de la fleur écarlate. Il a promis de l'offrir à Alionka. Il traverse la forêt de Mourom, habitée par des créatures mauvaises (Gnomide et Sylvain) et la sorcière Baba Yaga. Arrivé au palais d'un Maître invisible, il trouve la fleur écarlate et l'arrache, mais en conséquence le Maître invisible le condamne à mort. Pris de pitié, il laisse une journée au marchand pour dire adieu à ses filles et revenir. Finalement Alionka prend la place de son père et s'isole dans le palais du Maître Invisible, apprenant à le connaître. Mais la nourrice d'Alionka part à sa recherche.

Le tableau suivant présente la répartition des rôles entre les apprenants participants.

Prénom des apprenants	Rôle joué dans la pièce de théâtre en français <i>La Fleur écarlate</i>
Aldyiar	La Voix, le Maître Invisible ou le Monstre
Alexandra	Une des trois demi-sœurs, fille du Marchand
Igor	La Sorcière Baba Yaga
Irina	Alionka, fille du Marchand
Mikhaïl	Sylvain
Nazar	Travailleur auprès du Marchand
Renata	La Nourrice d'Alionka
Roslana	Gnomide
Sonia	Kapa, une des trois demi-sœurs, fille du Marchand
Sultan	Marchand, père des demi-sœurs et d'Alionka
Victoria	Fissa, une des trois demi-sœurs, fille du Marchand

Figure 5. Répartition des rôles de la pièce en français adaptée de *La Fleur écarlate* par l'atelier théâtre en français de l'école n°39, Oufa, 2022

¹² Annexe 4 : Texte dramatique de la pièce *La Fleur écarlate*, adaptée en français, jouée par les apprenants de l'atelier théâtre en français de l'école n°39 d'Oufa (Russie) lors du spectacle le 24/05/2022, p. 109

3. Typologie des activités théâtrales

Les travaux de Legout, conseiller pédagogique en langues vivantes (CPLV) et formateur en enseignement des langues vivantes en primaire et secondaire, de Cocton du Centre international d'études françaises (CIDEF) de l'Université Catholique de l'Ouest, ainsi que Monvaillier, professeure missionnée au service éducatif du théâtre d'Auxerre, nous ont permis de collecter des activités théâtrales proposées lors du stage¹³. La présentation de Payet lors du colloque de Section FLE de l'Université Grenoble Alpes nous a également donné quelques idées d'activités¹⁴.

Nous proposons ici une liste non-exhaustive des activités programmées pour les ateliers théâtre en français, à l'école 39 d'Oufa. La classification des activités utilisées dans ce travail est celle présente dans le document *Banque d'exercices de théâtre à destination des professeurs, Service Educatif du théâtre d'Auxerre* réalisé par Monvaillier en 2015.

1). Le travail sur l'espace

- « *les pingouins* » : Tous marchent selon leur démarche habituelle, puis sur la pointe des pieds ou bien les bras en l'air, puis comme des éléphants... (Monvaillier, 2015 : 4)
- « *Frankenstein* » : Un comédien marche en se transformant progressivement en monstre ou en créant une démarche particulière et une sonorisation, d'autres apprenants rejoignent le comédien dans son mouvement (Monvaillier, 2015 : 4).
- « *la salle d'attente* » : On dispose des chaises sur la scène : chacun entre à son tour et va s'asseoir en ayant conscience des autres comédiens-patients (adapté de Monvaillier, 2015 : 5)

2). Le groupe

- « *la course des aveugles* » : Diviser les apprenants en deux groupes. Chaque membre du premier groupe rejoint l'autre côté du plateau avec les yeux clos et une démarche constante. Un membre ou l'ensemble du deuxième groupe l'arrête lorsqu'il y est arrivé. Cette activité est axée sur l'utilisation des sens, la confiance en soi et dans le groupe. (Monvaillier, 2015 : 6)

¹³ Legout, P. (2011) : Animer un atelier théâtre en classe. Les exercices – mémo., Académie de Nancy Metz.
Cocton, M.-N (2013) : L'expression théâtrale en FLE : en route vers une cocreativité !, *Voix Plurielles*, 10(2), 71-81.

Monvaillier, F. (2015) : Banque d'exercices de théâtre à destination des professeurs, Service Educatif du théâtre d'Auxerre.

¹⁴ Payet, A. (2021) : En scène ! Pistes concrètes pour enseigner le FLE par le théâtre, Section FLE (Université Grenoble-Alpes).

- « *les évanouissements* » : Tous marchent en se dirigeant vers un point focal au choix sur la scène. La professeure appelle quelqu'un qui fait mine de s'évanouir très brusquement, en s'asseyant en tailleur. Tous doivent se dépêcher de le rejoindre et l'aider avant qu'il ne soit au sol. (Monvaillier, 2015 : 6)
- *les mimes* : Chaque groupe de comédiens choisit un mot dans la liste proposée par les animatrices et doit personnifier le mot avec leur corps.
- « *les jours de l'année* » : Tous sont assis ou debout, en cercle. Le premier participant dit « janvier », le deuxième « lundi », puis le troisième « février ». Ce jeu est idéal pour la concentration, l'articulation et les volumes sonores. (Monvaillier, 2015 : 7)
- « *le courant électrique* » : Debout, tous les participants se placent en cercle, en se tenant les mains. Sans parler, un apprenant serre la main de son voisin, puis celui-ci de son voisin et ainsi de suite en suivant le même ordre (sens des aiguilles d'une montre). L'animateur peut décider de faire changer le sens ou laisser les participants choisir de le changer eux-mêmes lorsqu'ils le désirent. (Monvaillier, 2015 : 8)
- « *le ballon imaginaire* » : Un participant modèle un ballon imaginaire. Il l'envoie à un autre participant. Le ballon doit conserver ses caractéristiques, il ne doit pas non plus tomber. Les participants peuvent jouer avec lui avec leurs corps (pieds, épaule, dos, tête...). Puis l'animatrice peut insérer un deuxième ballon sur le plateau : un ballon brûlant, ou lourd. (Payet, 2021)
- « *la vague* » : Il s'agit d'une activité d'échauffement. Tous les participants sont debout en cercle. Ils caressent rapidement avec la main droite leur bras gauche de l'épaule à la pointe des doigts, avec une légère rotation du corps en direction de son voisin. Lorsque le mouvement est produit, le comédien dit « switch ». (Monvaillier, 2015 : 8)
- « *le lapin cani cani* » : l'un des comédiens répète « cani cani » en levant deux de ses doigts derrière sa tête. Les deux comédiens à sa gauche et à sa droite disent « cani » et font le signe d'une seule oreille (celle du côté du premier apprenant). (Monvaillier, 2015 : 8)
- « *le chef de meute* » : On forme deux groupes qui seront reconnus comme des meutes. Un chef de meute est désigné. Il fait un geste et un son (« l'attaque ») ; tous les membres de la meute le répètent. Le deuxième groupe répond par une autre attaque. Cette activité permet aux participants de se défouler et de constituer un

groupe. Il est intéressant également pour les participants les plus timides ou introvertis, qui peuvent être désignés chef. (Monvaillier, 2015 : 9)

3). Le corps

- « *jeu du prénom* » : Tous les participants se placent en cercle. Chacun à son tour dit son nom avec un mouvement. Tous doivent répéter et reproduire le mouvement. (Legout, 2011 : 1)
- « *le cercle danse* » : Tous les participants se placent en cercle. Le premier participant propose un mouvement (de danse), le suivant répète ce mouvement et y ajoute le sien. Le troisième agit de même et ainsi de suite jusqu'au dernier comédien. Alors, le groupe danse sa chorégraphie ensemble.
- « *la douche* » : On fait des mouvements circulaires et rapides sur la tête, les bras, les cuisses. Il s'agit d'un exercice d'échauffement pour le corps.
- « *le géant* » : Les pieds bien à plats et enracinés sur le plateau, les comédiens lèvent lentement les bras, jusqu'à être sur la pointe des pieds. Puis ils baissent les bras et fléchissent légèrement les jambes très rapidement. Il s'agit d'un exercice d'étirement. Cette activité est à répéter trois fois. (Monvaillier, 2015 : 11)
- « *le jeu du miroir* » : C'est un exercice réalisé par paire dans lequel les participants se placent face à face (assis ou debout). Chacun son tour est désigné pour proposer des mouvements. Tel un miroir, le second participant se doit de mimer les gestes qu'il perçoit de l'ensemble du corps de son partenaire. (Cocton, 2013 : 4)
- « *le corps libre* » : Tous échauffent le cou avec le menton en avant (étonnement), haussent les épaules (ignorance), secouent les poignets (affolement)... Enfin par paire, sans se lâcher du regard, les participants bougent leur corps dans tous les sens. (Monvaillier, 2015 : 11)
- « *le bâton* » : Les participants réalisent cette activité de concentration par paire, un doigt à chaque bout d'un manche à balais (ou d'un crayon). Ils doivent le faire bouger sans le faire tomber. Il faut donc maintenir la pression. (Monvaillier, 2015 : 11)
- « *le radeau de la méduse* » : Un apprenant se positionne sur le plateau. Un deuxième apprenant s'approche et doit s'accorder au ton donné par le premier. Il peut se tromper, s'y opposer. Mais il doit y être attentif et l'interpréter correctement. (Monvaillier, 2015 : 12)

4). La voix

- « *la paille* » : 1. Allongé, les participants doivent inspirer en gonflant le ventre, expirer en le vidant. 2. Assis ou debout, il faut souffler dans la paille de manière régulière, et expirer en vidant tout l'air inspiré. (Monvaillier, 2015 : 13)
- « *la sonorisation du personnage* » : Il s'agit de jouer une situation par paire en ne prononçant que la syllabe « la » (ou autre). Chacun interprète un personnage.
- « *les poissons* » : Debout et la colonne vertébrale droite, les participants baissent la tête, avec le menton qui touche le torse, bouche ouverte. Ils relèvent ensuite la tête jusqu'à ce qu'elle soit face au plafond. Alors, ils ferment la bouche. (Monvaillier, 2015 : 15)
- « *le mâchon* » : Il s'agit de mâcher un mot qui peut sembler chaud, triste, exquis... (ibid)
- « *les syllabes émotion* » : Chaque syllabe ou phonème est associé à une grimace ou un mouvement de tête. Il s'agit alors de prononcer des mots en insistant sur ces différentes syllabes et en y associant le mouvement correspondant. (Payet, 2021)
- *du chuchotement au cri* : Le groupe est divisé en deux, chacun doit chuchoter un mot. L'autre moitié est assise dans le public. Après l'avoir chuchoté, ils doivent le dire de plus en plus fort jusqu'à ce qu'ils ne puissent plus élever leur niveau sonore ou que les animatrices décident d'arrêter. Le public doit ensuite dire quel mot a été entendu en dernier, ou du moins le plus fort.
- « *le plus grand sandwich au monde* »¹⁵ : Le premier apprenant dit « Dans mon sandwich il y a » et y ajoute un élément de son choix. Le suivant doit répéter et y ajouter le sien. Et ainsi de suite.

5). Le texte

- « *Candide* » : Cette activité consiste à donner une phrase, une expression ou une citation à l'apprenant qui en propose une interprétation libre. L'apprenant doit contextualiser en racontant une histoire. Il doit intégrer dans son jeu l'énoncé pioché. (Monvaillier, 2015 : 16)
- « *le gueuloir* » : Les participants doivent lire un texte pour l'ensemble du public présent (les autres participants). L'animatrice ajoute une consigne sur le rythme ou

¹⁵ Ce jeu a été proposé sur le site internet peopleperproject (2020). *Jeux de brise-glace pour le premier jour du cours de théâtre*

le volume sonore de la lecture : en criant, en chuchotant, en pleurant, en comptant jusqu'à 2 à chaque ponctuation, de manière paresseuse...). (Monvaillier, 2015 : 17)

- « *le personnage chaise* » : Dans cette activité, il faut que le participant joue en binôme avec une chaise (ou un autre objet). (Payet, 2021)

4. *Les apprenants participants*

Les apprenants participants à l'atelier théâtre en français sont au nombre de dix, tous issus de la 6^e classe (équivalent de la 6^e du système scolaire français). Fin avril, une onzième élève de 7^e année, Alexandra, a rejoint la troupe. Le français est la seconde langue étrangère qu'ils apprennent à l'école, après l'anglais (niveau A2). Ils ont volontairement décidé de participer à cet atelier, hormis Mikhaïl qui a été forcé par ses parents avec l'accord de la professeure de FLE, contre l'avis des autres apprenants. En effet, c'est un élève turbulent et qui montre généralement un désintérêt voire un certain dédain pour les projets scolaires.

Les portraits des apprenants ont été effectués au travers des échanges avec la tutrice et des questionnaires remplis par les apprenants (Annexe 5, p. 117). Le groupe est constitué de cinq filles et de cinq garçons âgés entre douze et quatorze ans. Victoria est une élève initiatrice et très souvent impliquée en groupe. Elle présente des difficultés en français (notamment pour la prononciation) mais n'a pas peur de se tromper. Elle a dû changer d'école en cours d'année et ne revient à l'école n°39 que pour les ateliers théâtre en français. Nazar est un garçon très attentif, respectueux. Calme, il n'est pas pour autant introverti et ose prendre la parole lorsqu'il en a envie ou besoin. Bien que le français reste une langue compliquée, il est curieux d'apprendre. Aldiyar est un garçon calme mais manque parfois d'implication. Il a un bon niveau de français et participe au projet principalement pour être avec ses amis. Renata est une fille très sérieuse mais extrêmement timide. Elle a beaucoup d'activités extra-scolaires et donc peu de temps pour les répétitions qu'elle a beaucoup manquées. Sonia est une élève qui se déconcentre facilement, elle présente de grosses difficultés dans l'apprentissage du français (syntaxe et prononciation principalement) et un manque de confiance dans la prise de parole en groupe, aussi bien en français qu'en langue maternelle. Elle répète, donc essaie, mais ne produit que très rarement de son plein gré. Irina est une élève très sérieuse, attentive et studieuse, elle apprend très vite. Elle a le meilleur niveau de français du groupe et propose souvent d'aider ses camarades. Elle n'initie que très rarement la discussion ou un mouvement mais

permet toujours de garder sa ligne de conduite pour le mener à bien. Sultan est un garçon assez introverti, très studieux. Il reste dans le contrôle de soi et de son corps. Il a des facilités dans l'apprentissage du français et met en pratique les conseils des professeures et de ses camarades. Mikhaïl est un garçon turbulent donc, plein d'énergie et qui peine à garder une motivation pour un sujet sur une longue durée. Il a des difficultés d'apprentissage du français dû à un manque d'investissement (ou peut-être d'intérêt), aussi bien à l'école que lors des devoirs. Parfois, les autres apprenants le suivent dans ses puerilités, parfois il les énerve par son manque d'implication et de prise de sérieux des projets. Rouslana est une fille calme et timide. D'origine ouzbèke, elle présente quelques difficultés en français mais cherche à apprendre plus. D'après la professeure de FLE, lorsqu'après le cours elle apprend une phrase en français à un autre élève, Rouslana écoute et retient les fois suivantes. Elle est intéressée par l'atelier théâtre en français car elle y est entourée de ses amis. Enfin, Igor est un garçon très motivé par les activités en groupe. Il a de grosses difficultés d'apprentissage (en français ou dans d'autres matières) dues à un problème de concentration. Curieux de nature, il s'investit pleinement dans les projets collectifs mais se décourage très vite face aux difficultés. Il aime attirer l'attention et agir en ce sens. Il a décidé d'apprendre le français à l'école et non l'allemand, malgré les origines allemandes de sa famille et le brillant parcours de sa sœur en cours d'allemand (d'après Mme Imachéva).

Le tableau ci-après présente les informations en français recueillies par le biais des questionnaires des apprenants participants à l'atelier théâtre en français (Annexe 5, p. 117).

Nom	Victoria	Nazar	Aldiyar	Renata	Sonia	Irina	Sultan	Mikhaïl	Roslana	Igor
Langues utilisées	Français	Russe, français	Russe	Russe	Français	Russe	Français	Français, anglais	Russe, français	Français, russe
Age (années)	12		12	12	12	12	13	12	12	12
Fille ou garçon ?	Fille	Garçon	Garçon	Fille	Fille	Fille	Garçon	Garçon	Fille	Garçon
Classe	6A	6A	6A	6A	6A	6A	6A	6 A	6A	6A
Depuis quand apprends-tu le français ?	Depuis la 5e	Introduction en 1 ^e classe Puis depuis la 5 ^e classe		Depuis la 5 ^e	Depuis la 5 ^e	Depuis la 5 ^e classe	Depuis la 5 ^e classe	Introduction en 1 ^e classe Puis depuis la 4 ^e	Depuis la 5 ^e classe	Depuis la 4 ^e classe
Famille française	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Activités extra-scolaires	Oui	Tennis de table	Non	Ecole de musique	Musique, le chant	Dessin, musique, théâtre, informatique	Ecole d'art	Tennis		Taekwondo
Cours particuliers de français	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Pourquoi aimes-tu le français ?	Parce que j'en fais beaucoup	Elle est joliment prononcée et le français m'intéresse.			Parce que c'est une belle langue	La langue française est belle, elle peut être utile dans la vie et en général les langues étrangères me plaisent toutes.	Parce que la langue est belle	Très sympathique	Curieuse Belle langue	Belle, mignonne, pas compliquée
Pourquoi n'aimes-tu pas le français ?	J'aime le français !!					Le français est difficile.		Non		J'aime le français
Pourquoi aimes-tu le	J'aime jouer sur				J'aime la scène. J'aime les	Le théâtre développe de	Je n'aime pas le théâtre mais	J'aime le théâtre parce que j'aime	Amis	J'aime la scène

théâtre	scène				applaudissements.	nouvelles manières de travailler, la capacité de se comporter correctement devant un public et de penser de manière créative et inhabituelle.	j'aime mes amis qui sont dans la troupe	m'amuser		J'aime jouer avec les autres, pour que les spectateurs me regardent
Ecris 3 mots pour décrire le français	Le croissant, le tour-de-France, la Tour Eiffel		Langue belle et riche		La Tour Eiffel, croissants, Paris, Lady Bug	Doux, élégant, une belle prononciation de la lettre « r »	Belle, compliquée, intéressante	Croissants, café, Tour Eiffel		Croissants, mignon, Tour Eiffel
Ecris 3 mots pour décrire le théâtre	Scène, décors, costumes		Amis		Scène, public, rôle	Joyeux, utile, développe le sens artistique	Acteur, applaudissement, spectacles	Costumes, spectateurs, applaudissements		Scène, spectateurs, lumière
Regardes-tu des films/dessins animés en français ?	Non		Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui : Le Petit Nicolas, Astérix (en cours de français à l'école)
Connais-tu des chansons françaises ?	oui	Je connais les chansons françaises comme Ivan Anton Boris	Oui	Non	oui	oui	oui	oui	Oui	Stromae : Papaoutai Alors on danse

Figure 6. Informations des participants à l'atelier théâtre en français de l'école n°39 d'Oufa (questionnaires apprenants)

Chapitre 5. Questionnements et problématique

L'analyse du contexte du stage et des problématiques liées à l'enseignement du FLE auprès de notre public apprenant nous a permis de faire émerger les questionnements suivants auxquels nous souhaitons répondre par les analyses faites lors du projet d'ingénierie :

Comment le théâtre peut-il encourager l'apprenant adolescent russophone à produire oralement en FLE ? Les talents et l'individualité de l'apprenant peuvent-ils transparaître dans les activités théâtrales en FLE pour un public apprenant adolescent ?

Finalement, en quoi les pratiques théâtrales peuvent-elles palier l'insécurité linguistique chez l'apprenant adolescent russophone en français langue étrangère ?

Chapitre 6. Méthodologie

Pour répondre à nos questionnements et analyser de manière optimale les comportements, les discours et les faits recueillis lors de notre projet, la méthodologie choisie est l'approche qualitative. Ainsi, nous nous essayons dans ce chapitre à la définir, avant d'explicitier les outils de recueil de données utilisés.

1. Approche méthodologique de la recherche

Nous utiliserons pour l'élaboration de notre mémoire une approche qualitative. Selon Kadas Pickel, l'évolution des questionnements sur un travail de recherche est nécessaire à la démarche qualitative (Kadas Pickel, 2017 : 160). Nous souhaitons baser notre travail sur l'analyse des dires, des comportements et des processus générés par notre public apprenant, ses ressentis, ses adaptations et la mobilisation de ses compétences. Il s'agit de comprendre ces données et de les analyser de manière à justifier les interprétations qui leur sont attribués. Selon Paillé et Mucchielli, la démarche qualitative est « une démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction du sens. » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 11). Maxwell déclara quelques années auparavant qu'il s'agit dans la démarche qualitative de « comprendre comment différentes interventions ou facteurs conduisent à un résultat » (Maxwell, 2005 : 23).

Le recensement des données a été fait à partir d'une observation participante. Nous avons en effet pris partie prenante dans les ateliers théâtre en français et avons pu en même temps observer et relever des phénomènes linguistiques, sociaux, interactionnels auprès de l'échantillon analysé. Jones et al. et Pourtois ont tous deux défini et développé cette méthode de recherche scientifique qu'est l'observation participante. Il s'agit d'une méthode de recherche en sciences humaines développée à partir de la deuxième décennie du XXe siècle dans les disciplines de la sociologie et de l'anthropologie à la suite des études ethnographiques parallèles aux explorations et à la période coloniale (Jones et al., 2000 : 45). Il s'agit pour le chercheur de s'immerger dans les activités et habitudes de la société étudiée. Il devient alors « membre de leur communauté » (Jones, 2000 : 46) et possède ses propres rôles et sa propre identité au sein du groupe. Pourtois précise en parlant de recherche dans le « contexte naturel » (Pourtois, 2007 : 123). Jones et al. énoncent trois limites de l'observation participante, des « pièges » (Jones et al., 2000 : 72)

pour le chercheur : un de nature éthique car les individus d'une société n'agissent pas de manière similaire avec une personne extérieure au groupe qu'avec un membre reconnu de leur communauté, un problème interpersonnel pour le chercheur qui peut ne pas connaître tous les codes sociaux et les nuances comportementales, linguistiques de la communauté visée, et finalement un problème de traitement des informations qui ont été perçues par le chercheur et qui ne représentent pas l'entièreté des informations disponibles sur le terrain de recherche (Jones et al., 2000 : 72).

La première phase de la recherche – celle du recueil des donnée - est suivie par la phase d'exploration des données (Muller, 2019¹⁶). Selon Muller, il s'agit d'une relecture des informations recensées et leur mise en catégorie (ibid). L'objectif est de « dégager des notions, des phénomènes [...] pour aller dans des récurrences dans le corpus » (ibid).

Après le recueil des données, le chercheur est amené à effectuer une réflexion théorique sur les éléments observés. Il tente d'établir des liens entre les diverses composantes, note les régularités ou les changements éventuels, détermine les nouvelles voies d'observation, émet des hypothèses et des interprétations possibles, compare la situation à d'autres situations déjà analysées (similaires ou opposées). (Pourtois, 2007 : 125)

Comme précisé ci-dessus d'après Jones et al., cette méthode de recherche pose la question de l'objectivité du chercheur à la fois dans le recueil des données et dans leur traitement. De plus, le problème de la participation du chercheur se pose : « l'interdépendance entre observateur et observé doit être prise en compte et analysé » (Pourtois, 2007 : 123). Toutefois, « [...] en tant que chercheur utilisant cette méthode de recherche, vous poursuivez un but scientifique puisque vous utilisez ce que vous avez vu, entendu, expérimenté afin d'en dégager des abstractions explicites ou articulées. » (Jones et al., 2000 : 48).

Finalement, l'approche qualitative donne une place importante à la théorie, dont nous allons largement user dans notre travail, pour la confronter aux données recueillies tout au long de notre stage. La théorie nous a également permis d'entrer dans le sujet, de le délimiter et de le comprendre quelque peu mieux avant de confronter nos lectures à nos observations. Elle nous a apporté des questionnements, des demandes de vérification au sein de nos observations de données collectées lors du stage.

¹⁶ Muller, C. (2019). *Méthodologie. Ficelles méthodologiques*, capsule vidéo modifiée le 10/01/2019, (Université Grenoble-Alpes)

2. Collecte des données

Notre recherche se base sur une approche inductive, le choix des données utilisées dans notre travail se fait de façon arbitraire (Moïse, 2019¹⁷) parmi les témoignages, les discours et les comportements recensés. Suite à la rupture du stage cinq semaines après le début du projet, les données n'ont pas pu être aussi riches et diversifiées que souhaité. Toutefois, grâce aux échanges réguliers avec la tutrice et à sa disponibilité, des enregistrements nous sont parvenus. Nous rappelons qu'afin de respecter l'anonymat des élèves, les noms ont été modifiés.

L'observation et l'analyse du contexte et de ses besoins nous ont permis d'élaborer une grille d'observation remplie après chaque atelier théâtre en français¹⁸. Afin de recueillir un maximum de données, nous avons analysé les données collectées dès le 1^{er} février (début du contrat, l'accord valant stage avec l'université Grenoble-Alpes ayant été validé à dater du 11 février). Voici la grille d'observation vierge :

Eléments observés	
Présence à l'atelier théâtre	
Concentration de l'apprenant Pourquoi ?	
Prise de parole volontaire	
Implication Rôle d'impulsion dans le groupe	
Prise de parole involontaire	
Volontaire dans les activités corporelles/ mixtes	
Propose un mouvement	
Langage corporel	
Déblocage de la parole par le corporel	
Parle de soi explicitement, de son vécu, de sa vie	
Echange avec ses camarades dans les activités	
Accepte de se mettre en retrait	
Ose l'erreur	
Donne son avis sur les autres	
Souffle / aide les autres dans le texte	

¹⁷ Moïse, C. (2019). *Méthodologie. Ficelles méthodologiques*, capsule vidéo modifiée le 10/01/2019, (Université Grenoble-Alpes)

¹⁸ Annexe 6 : Grilles d'observations de l'atelier théâtre en français du 1^{er} février au 3 mars 2022, p. 122

Prononciation : fluidité/ difficultés ?	
Phonétique : diction compréhensible	
Utilise du lexique et des systèmes langagiers vus dans les séances précédentes	
Etablit des parallèles aux cours de FLE	
Référence informelle aux cours de FLE	

Figure 7. Grille d'observation des ateliers théâtre en français à l'école n°39, Oufa

Un questionnaire a également été distribué aux apprenants participants. Il a eu pour but de comprendre l'image et les attentes qu'ils se font de la langue française et du théâtre, et donc de comprendre (éventuellement) leur posture durant les ateliers théâtre en français¹⁹.

Nous avons pu également réaliser deux entretiens avec la tutrice, Mme Imachéva, les 15 avril et 26 mai 2022²⁰. Co-animatrice du projet, elle a fourni des informations quant au déroulement des ateliers théâtre, les problématiques et les attentes dans la poursuite du projet. Le premier entretien dirigé avait une durée de quatre minutes et pour objectif principal d'explicitier la nouvelle organisation des ateliers théâtre. Le second, d'une durée de vingt minutes a été effectué après le spectacle. Les informations collectées au travers les échanges hebdomadaires avec la tutrice ont été essentielles dans la poursuite de la recherche et la contextualisation des données perçues par les enregistrements envoyés. Ils sont au nombre de trois : un enregistrement vocal d'un atelier théâtre datant du 12 mai 2022 d'une durée de 32 minutes et 2 secondes, un enregistrement vidéo d'une répétition datant du 20 mai 2022 d'une durée de 3 minutes et 22 secondes, un enregistrement vidéo de la représentation théâtrale du 24 mai 2022 d'une durée de 29 minutes et 6 secondes. Seuls les extraits analysés ont été retranscrits (Annexe 9²¹).

¹⁹ Annexe 5 : Questionnaires remplis par les élèves participants à l'atelier théâtre en français de l'école n°39 d'Oufa (p. 118), p. 117

²⁰ Annexes 7 et 8 : Transcriptions des entretiens dirigés avec Mme G. A. Imachéva (14/04/2022, 26/05/2022), p. 133 -139

²¹ Annexe 9 : Transcription des extraits analysés des enregistrements audio et vidéos de l'atelier théâtre en français ainsi que du spectacle (12/05/2022, 21/05/2022, 24/05/2022), p. 140

3. Posture et relations entre les participants

Le groupe de l'atelier théâtre en français est composé de dix apprenants de FLE adolescents, de la professeure de FLE des apprenants (tutrice de stage) et de moi-même. La professeure de FLE enseigne aux élèves depuis leur première année d'apprentissage du français, elle est très active dans le suivi des élèves et leur propose des sorties culturelles francophones. Les apprenants sont donc sensibilisés au français, aux cultures francophones et sont habitués aux échanges avec des francophones natifs, grâce aux événements proposés par l'Alliance Française d'Oufa. Il y a deux ans, j'ai pu rencontrer et enseigner le FLE durant trois mois à deux des dix apprenants présents à l'atelier théâtre que je coanime cette année (Mikhaïl et Nazar).

L'atelier théâtre offre un cadre plus ludique au sein de l'école. Loin de caractéristiques scolaires habituelles, les apprenants sont libres de leurs mouvements, de créer, de proposer, de s'exprimer en français mais également dans leur langue maternelle. La professeure et la stagiaire sont présentes au milieu d'eux, debout, assises, se déplaçant au même titre que les apprenants. Les animatrices de l'atelier sont la professeure de FLE et la stagiaire, décidant donc du déroulement des activités et de leur mise en place, aidées par la metteuse en scène. Toutefois, les apprenants sont également sources de proposition pour et pendant les activités. Ils jouent à leur manière et adaptent les activités selon leurs envies ou capacités artistiques et linguistiques. La disposition classique d'une salle de cours (élèves face au tableau et donc face à la professeure) est ici abandonnée au profit d'un espace approprié librement par tous les participants, sans distinction de statut, de maîtrise linguistique ou artistique. La majorité des ateliers se déroulent dans l'amphithéâtre, plus vaste, adapté à l'échange et à la création artistique. Il s'agit finalement d'un espace de co-construction des animatrices avec les apprenants.

Partie 3
-
Cadrage théorique

Chapitre 7. L'acquisition d'une langue étrangère chez l'adolescent

L'apprenant acquiert une langue étrangère par l'interaction avec les locuteurs de la langue cible. Entraînés par diverses motivations, l'apprenant adolescent ou adulte use de stratégies conscientes ou inconscientes pour intégrer les caractéristiques linguistiques et métalinguistiques de la langue cible. Il produit en langue étrangère pour atteindre ses objectifs de communication. Toutefois, la conscience des différences entre ses productions qu'il a créées et le discours de son interlocuteur peut instaurer un malaise et un blocage dans son acquisition de la langue cible en situation exolingue ou au sein d'un groupe d'apprenants.

1. Acquisition d'une langue étrangère : notions et théories

L'acquisition des langues diffère selon la nature, le contexte et l'utilité de leur acquisition. D'après Besse, l'acquisition d'une langue étrangère concerne une personne qui a déjà fait l'acquisition d'au moins une langue : sa langue dite maternelle (Besse, 1987 : 9-15). L'acquisition de la langue étrangère peut être précoce ou tardive, la frontière se situant autour de la dixième année de l'apprenant, lors du début de l'adolescence. Montagne et Bui-Xuân recensent l'âge du début de l'adolescence dans les différents domaines scientifiques. « Les bornes de l'adolescence sont en effet assez floues : [...] à partir de 8 ans pour certains sociologues (Fize, 1994) [...] ; à 12 ans selon la psychologie et la sortie des opérations concrètes (Piaget, Inhelder, 1966) ; vers 11/12 ans selon la psychanalyse, soit au début de la puberté [...] (Freud, 1914a, Lacadée, 2003), vers 11 ans pour les filles et 13 ans pour les garçons selon la physiologie [...] (Abassi, 1998). » (Montagne, Bui Xuân, 2015 : 15). Nous pouvons noter une différence majeure entre l'acquisition de la langue maternelle et celle de la langue étrangère : lorsqu'un apprenant adolescent ou adulte débute l'acquisition de la langue étrangère, son système cognitif est déjà construit (Klein, 1989 : 39). L'apprenant a donc une conscience et une connaissance du monde qui l'entoure, et a préalablement pu avoir des échanges interpersonnels dans sa langue maternelle.

La notion de langue étrangère est sujette à de nombreuses critiques et recherches sémantiques. La notion d'étrangeté a été travaillé par Castelotti qui fait remarquer que la langue étrangère ne devient finalement plus si étrangère lors d'une acquisition avancée de la langue cible (Castelotti, 2001 : 26). Certains linguistes et didacticiens préfèrent aussi parler de langue seconde (L2), langue troisième (L3) etc. Dans notre recherche, les élèves

apprennent le français en contexte hétéroglotte et ont encore un niveau intermédiaire, il reste donc pertinent d'utiliser l'expression français langue étrangère.

D'après les approches fonctionnelles des années 1970-1980, les langues sont des outils de communication et de représentations du monde, son apprentissage a donc une utilité dans les échanges entre locuteurs de langues diverses (Klein, 1996 :14). Klein affirme en effet que le facteur communicatif d'une langue est le facteur qui pousse l'acquisition de toute langue (maternelle puis étrangères). « En un mot d'ordre, on pourrait dire que le motif de l'adulte est : comprendre les autres et se faire comprendre à des fins concrètes, alors que le motif de l'enfant est : devenir - avec peu de différences - comme l'autre. [traduction libre]²² » (ibid). Le psycholinguiste Bruner adopte lui une position interactionniste : bien plus que de permettre la communication, un individu agit grâce au langage sur son environnement et donc celui de ses interlocuteurs (Bruner, 1985 : 31-46). Il donne la priorité à la communication sociale plus que linguistique. Importe donc de faire comprendre à son ou ses interlocuteurs le sens de son discours pour pouvoir agir ensemble sur un même environnement. La didactique adoptera à la suite de ses pensées des méthodes attachées au sens de l'énoncé, à la tâche sociale réalisée par l'apprenant plutôt qu'à la maîtrise de la forme de la langue en cours d'acquisition.

Klein au chapitre 2 de l'ouvrage *L'acquisition de langue étrangère* (1989), s'est intéressé aux composantes nécessaires au processus d'acquisition d'une langue, qu'il compte au nombre de trois : « l'impulsion à apprendre, la capacité linguistique et l'accès à la langue » (Klein, 1989 : 52). Tout d'abord, l'impulsion à apprendre joue un rôle primordial dans l'acquisition d'une langue étrangère. Quelle est la motivation de l'apprenant ? Est-ce une motivation externe (besoins professionnels) ou bien interne (fascination pour telle culture et donc telle langue associée) ? L'acquisition d'une langue étrangère peut être motivée par bien des facteurs qu'il conviendra à l'apprenant et/ou à l'enseignant de définir. La capacité linguistique est la composante biologique de l'individu (l'appareil phonatoire et articulatoire) et sa faculté de langage, indispensable à l'humain pour communiquer. Toutefois, cette composante est adaptable : les sourds et muets ne possèdent pas d'appareil phonatoire ou articulatoire fonctionnel mais arrivent à communiquer en transférant le langage sur l'espace gestuel. Cette capacité linguistique

²² “In a slogan, one might say that the adult's motive is: Understand others and make yourself understood for concrete purposes, whereas the child's motive is: Become - with little differences - like the others” (Klein, 1996:14).

comporte également les connaissances préalables chez l'apprenant pour la langue étrangère telles que discursives, extralinguistiques telles que les expériences, la connaissance de son environnement, métalinguistiques telles que le niveau d'instruction (Klein, 1989 : 52). Finalement Klein parle de l'accès à la langue comme une composante essentielle à son acquisition. Il s'agit de l'*input* (entrée) qui est défini comme l'ensemble des données disponibles pour un locuteur ou un apprenant dans une langue donnée (Watorek, 2020). Cet input peut être traité plus ou moins rapidement et efficacement.

Il nous paraît ici important de développer deux notions majeures de l'acquisition de la langue étrangère : *input* (l'entrée) et *intake* (la saisie). L'apprenant établit une sélection plus ou moins consciente, plus ou moins guidée sur les données de la langue étrangère qu'il acquiert ainsi que son ordre d'acquisition.

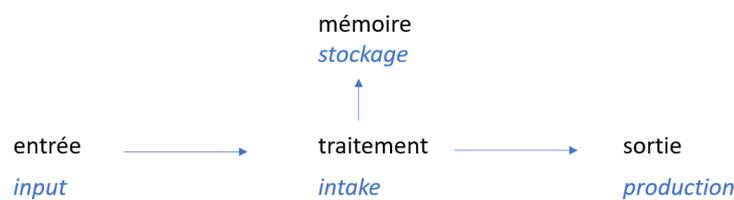


Figure 8. Schéma de l'acquisition d'une langue cible par un apprenant non natif (Gaonac'h, 1991)

L'acquisition de la langue étrangère peut être guidée ou non guidée (Klein, 1989 : 44). Une acquisition guidée se fait de manière institutionnelle, cadrée avec différentes méthodes didactiques. L'input y est préparé et rendu compréhensible par un enseignant. Il reproduit des situations de communication réelles en les adaptant aux besoins et aux capacités linguistiques et extralinguistiques de l'apprenant. L'acquisition suit une cohérence et il y a une forte attention à la maîtrise de la forme de la langue étrangère énoncée par l'apprenant. L'acquisition y est en effet évaluée, corrigée voire sanctionnée. L'acquisition non guidée quant à elle a lieu par la communication avec des locuteurs de la langue cible. Les apprenants sont confrontés à l'*input* en échangeant avec les habitants en milieu homoglotte ou avec des locuteurs maîtrisant la langue cible en milieu hétéroglotte. L'*input* de l'apprenant dans une acquisition non-guidée n'est pas préparé, il est bien plus ample et moins adapté à son niveau. L'objectif n'est alors pas que l'*intake* soit égal à l'*input* (contrairement à l'acquisition guidée) mais que l'*intake* soit réfléchi et sélectionné de manière optimale par l'apprenant (Klein, 1989 : 45). Il y a deux facteurs contradictoires pour l'apprenant dans l'acquisition non guidée (ibid) :

1. le « facteur stabilisant » : utiliser de manière optimale son répertoire

2. le « facteur dynamique » : adapter son répertoire à son environnement.

De nos jours, cette distinction entre acquisition guidée et non guidée est de plus en plus perméable : avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et la démocratisation des voyages, des formes strictes d'acquisition de la langue étrangère guidée ou non guidée sont difficiles à percevoir. Depuis le début des années 2000, on observe un accroissement de l'*input* de l'apprenant d'une langue étrangère aux quatre coins du monde grâce au développement d'internet et des échanges interculturels. En effet, contrôler l'*input* auquel l'apprenant a accès est quasiment impossible. Klein, lui, défend l'idée que le guidage dans l'acquisition d'une langue étrangère ne devrait intervenir que pour favoriser ce qui est naturel (ibid). Il faut comprendre ici par naturel une acquisition par la communication dans un environnement de la langue cible. Dans une acquisition guidée, le travail de l'enseignant est de faire la description grammaticale et lexicale de la langue cible et de la langue source pour prévoir les difficultés ou au contraire les facilités des apprenants. Kellerman y oppose la psychotypologie²³ dans l'acquisition des langues étrangères. Dans cette théorie, l'apprenant fait lui-même cette opération sur la langue cible et la langue source (ibid). L'apprenant débutant une langue étrangère de manière tardive doit faire un compromis entre ses moyens et ses besoins, trouvant plusieurs stratégies et formes d'expressions alternatives dans la langue cible, observables dans son interlangue (ibid).

2. La notion d'interlangue

En 1972, le linguiste Selinker développe la notion d'interlangue en parallèle avec les travaux de Corder. L'interlangue est la langue cible de l'apprenant en cours d'acquisition de langue étrangère (Selinker, 1972 : 214). En voici les processus centraux : un phénomène de transfert de la langue 1, une surgénéralisation des règles de la langue étrangère, un transfert d'apprentissage par le biais de structures apprises lors d'exercices d'entraînement et mal employées, l'existence de stratégies d'apprentissage ou de communication pour adapter ses moyens à ses besoins de communication et enfin rendre le discours le plus facile à produire possible (Selinker, 1972 : 215)

²³ Kellerman, E. 1983. Now You See It, Now You Don't. Dans S. Gass, L. Selinker (éd.), *Language Transfer in Language Learning* (p. 112-134). Newbury House.

La notion d'interlangue apparaît lors des travaux sur le lecte de l'apprenant en langue étrangère. Analysé par Corder, il n'apparaît plus comme déviant mais il a une structure et comportant des régularités (Corder, 1980 : 17-28).

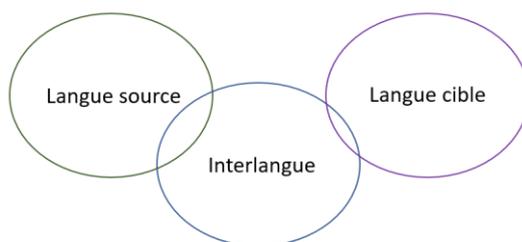


Figure 9. Schéma de l'interlangue (d'après Selinker, 1972)

Cette notion s'intègre dans l'approche cognitive de l'acquisition de la langue étrangère, dans laquelle l'apprenant agit sur son apprentissage par le traitement de l'*input* auquel il est exposé. Le système cognitif de l'apprenant est donc très développé ici car la procédure du traitement des données est complexe : il y a la saisie, l'analyse, le tri (Watorek, 2020). Le lecte de l'apprenant reflète les données de la langue cible qui ont déjà été saisies et celles non traitées donc exclues. Ainsi, les erreurs sur la forme ne sont plus pénalisées mais deviennent au contraire un objet d'analyse et de renseignements très riches pour le linguiste, le didacticien ou l'enseignant car ils permettent de comprendre le système de l'interlangue. En effet, l'erreur est la manifestation d'un système linguistique cohérent créé par l'apprenant et donc non-déviant (Corder, 1980 : 14) *a contrario* de la perception de l'approche contrastive et les méthodes didactiques grammaticales et directes.

L'apprenant de langue étrangère en cours d'acquisition produit des règles sur la langue cible à partir de l'*input* de la langue cible mais également de ses connaissances et capacités linguistiques préalables (donc de la langue maternelle et d'autres langues), il émet des hypothèses sur sa grammaire et sa syntaxe, sur son fonctionnement (Klein, 1989 : 44). Les hypothèses seront vérifiées par l'apprenant lors d'échanges ou lors d'exercices d'entraînement et finalement conservées ou modifiées par lui dans son lecte. Il s'agit de la « règle critique » développée par Klein (Klein, 1989 : 94). Ce phénomène se produit lorsqu'il apparaît un décalage entre la règle édictée par l'apprenant et le langage de son interlocuteur de la langue cible ou de celle présentée par l'enseignant ; l'apprenant commence à douter et avant de se réapproprier une règle nouvelle il a du mal à établir un nouvel énoncé avec la règle qu'il a vue être en décalage. Le lecte de l'apprenant est donc « instable » (Besse, Porquier, 1991 : 125, cité par Watorek, 2020).

Ainsi Corder propose la courbe suivante pour l'apprentissage d'une langue maternelle en U pour la langue étrangère :

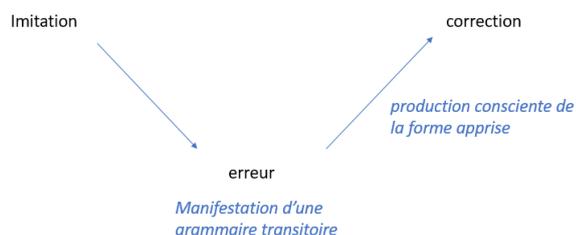


Figure 10. Schéma de la courbe d'apprentissage d'une L2 (d'après Corder, 1971, cité par Watorek, 2020)

Corder établit ainsi que plus un apprenant fait des erreurs plus il travaille sur la langue cible sur la base de l'*input* et de ses connaissances de la langue 1 ou d'autres langues (Corder, 1967, 1980). La langue maternelle (L1) n'est en effet pas la seule langue utilisable pour un locuteur multilingue : une langue 2 (L2) ou L3 aura également une influence sur son apprentissage. Dans leur écrit *Crosslinguistic influence in Language and Acquisition*, Jarvis et Pavlenko parlent d'influence translinguistique et de transférabilité des langues et de leur système dans l'acquisition d'une langue étrangère, la L2 pouvant donc être à l'origine d'erreurs dans la L3 ou L4 (Jarvis & Pavlenko, 2007 : 120-152).

L'interlangue est donc le lecte transitoire de l'apprenant dans son objectif de maîtrise de la langue cible qu'il perçoit et entend auprès de ses interlocuteurs. Les deux langues sont en décalage, la seconde représentant un idéal à atteindre.

3. L'insécurité linguistique d'un apprenant en langue étrangère

L'acquisition d'une langue étrangère est donc un processus réalisé par l'apprenant qui travaille sur son acquisition par différentes stratégies et par la construction d'un système langue dans la langue cible. Il se fait par rapport au discours d'autrui, à travers les échanges ou la confrontation à la langue cible par un processus de comparaison constant entre sa production et le discours considéré natif. Cette comparaison peut être à l'origine du sentiment d'insécurité linguistique. Le terme d'(in)sécurité linguistique a été analysé et défini par de nombreux sociologues et linguistes dès les années 1970. Nous essayons dans ce chapitre d'en donner un petit détail historique, d'après l'article de Messaoudi (2020).

Le premier linguiste à avoir utilisé ce terme fut Labov en 1966²⁴. Puis Darbelnet définit l'insécurité linguistique comme « le flottement, l'hésitation entre un mode d'expression et un autre » (Darbelnet, 1970 : 118). Vingt ans plus tard, Calvet propose des origines à cette hésitation dans le contexte social du langage : « On parle de sécurité linguistique lorsque pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler » (Calvet, 1993 : 47). Ainsi, selon lui, l'insécurité linguistique est le fait que des personnes aient une considération faible de leur façon de parler et le fait qu'ils considèrent une autre langue correcte et à utiliser en société mais dont ils n'ont pas les connaissances requises (ibid). Ces pensées font écho à celles de Francard, alors qu'il propose la définition suivante : « la prise de conscience par les locuteurs d'une distance entre leur idiolecte (ou sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante » (Francard, 1993 : 13).

De ces trois définitions émergent des notions clés de l'insécurité linguistique : la perception, la distanciation et la légitimité (ibid). L'insécurité linguistique a ses origines donc dans la discipline sociolinguistique et traduit le phénomène de domination entre groupes sociaux qui se crée par le langage de chacun de ces groupes. Certains sont valorisés par la société, d'autres pénalisés voire discriminés ; et par la perception qu'ils ont de ce phénomène, les membres du groupe dominé ressentiront une illégitimité face au groupe légitimé par la société (ibid).

L'insécurité linguistique est une conséquence physique, émotive et interpersonnelle de cette différenciation sociale faite entre différents groupes ou au sein même d'individus. C'est ce qu'explique Bretegnier lorsqu'il définit l'insécurité linguistique : « Le sentiment d'insécurité linguistique apparait comme lié à la perception, par une (grande) partie de locuteurs, de l'illégitimité de son discours en regard des règles normatives à l'aune desquelles, dans cette situation, sont évalués les usages, et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif. » (Bretegnier, 2002 : 9). Un apprenant adolescent ou adulte de langue étrangère est conscient de son apprentissage par des activités réflexives, et de la distance entre le discours qu'il produit et la pensée qu'il souhaite partager à l'interlocuteur. En apprentissage du FLE, l'insécurité linguistique peut avoir lieu face au discours de l'enseignant, ou tout autre personne

²⁴ Labov, W. (1996). *The Social Stratification of English in New York City*, Center for Applied Linguistics

incarnant la forme et le discours considérés légitimes de la langue cible. De plus, au sein même d'un groupe d'apprenants, des différences de bagage linguistique et donc de vitesse d'acquisition de la langue cible peuvent engendrer une insécurité linguistique de certains apprenants, en particulier chez les adolescents.

L'acquisition d'une langue étrangère chez un adolescent est un processus à la fois conscient et inconscient par lequel l'apprenant réalise une analyse et met en place des stratégies pour produire en langue cible. Au contact d'un *input* dans cette langue (discours de locuteurs, objets médiatiques et culturels...) il peut évaluer ses énoncés et les confronter à ce qu'il considère être correct. Ainsi, il réajuste les règles qu'il s'était établies dans la langue cible. L'apprenant est alors confronté à la sensation de décalage entre les deux façons de parler en langue cible : la sienne et celle qui représente la norme à atteindre.

Chapitre 8. Le FLE enseigné aux adolescents

L'enseignement du FLE présente différents objectifs et défis, différentes méthodes. Auprès d'un groupe d'adolescents, il doit pallier les difficultés qui peuvent se présenter, tels que le désintérêt ou la peur de l'apprenant de produire en langue étrangère. Basé sur les critères du CECR de 2001, l'enseignement du FLE aux adolescents s'insère dans l'approche actionnelle. Celle-ci considère l'apprenant comme un membre actif de la société (CECR, 2001).

1. Les langues étrangères enseignées aux pré-adolescents et aux adolescents

Dans la plupart des pays, l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères est devenu obligatoire dès le collège, parfois même dans les classes antérieures. Il permet aux adolescents de découvrir d'autres langues, d'autres cultures, parfois dévalorisés et par les politiques éducatives nationales et par le choix des élèves. L'enseignement des professeurs de langues reste important dans les sociétés actuelles (Cuq, 2020 : 133). Les élèves adolescents du collège sont caractérisés par un manque d'autonomie et parfois de concentration. Cuq précise alors qu'« adopter une posture d'apprenant favorable à l'apprentissage repose aussi sur le principe de plaisir » (Cuq, 2020 : 139). L'apprentissage par l'élève doit lui être agréable et divertissant pour garder sa concentration. Il lui faut contrer la monotonie que peut avoir l'apprentissage à l'école pour assimiler au mieux les savoirs qu'il reçoit. Ceci s'effectue aussi grâce au caractère collectif de l'apprentissage. En classe, et en particulier en classe de langues étrangères, les échanges avec les camarades peuvent lui apporter une motivation, une confiance dans son apprentissage et son développement. En effet, un élève adolescent accorde une place importante au groupe de camarades et à l'identification à sa classe (Gass, Selinker, 2008 : 117). Dans la troisième édition du livre *Second Language Acquisition. Introductory Course*, ils écrivent que « le groupe de pairs influence les adolescents de plusieurs manières. Cela peut avoir des effets positifs ou négatifs. Les amis s'influencent les uns les autres de la manière la plus forte possible. Durant leur période d'adolescence, les filles et les garçons aiment être ensemble lorsqu'ils partagent des intérêts communs ou lorsqu'ils sont dans la même situation. Ils sont également mal à l'aise lorsqu'ils rejoignent un nouveau groupe différent de leur

groupe habituel.²⁵ [traduction libre] » (ibid). Cup résume à ce sujet : « L'interaction en tant qu'élément constitutif de la communication, est donc à la fois le but et un des moyens de l'apprentissage » (Cuq, 2020 : 141). Le projet commun et les travaux en groupe sont ainsi des éléments clés de l'apprentissage des élèves adolescents dans les écoles contemporaines occidentales. L'élève adolescent doit et veut se sentir impliqué dans son apprentissage et dans son groupe de pairs.

L'apprentissage d'une langue étrangère par un apprenant adolescent est surtout corrélé à l'image qu'il se fait de cette langue (fascination, difficulté, accessibilité, utilité...). Les élèves ne sont parfois pas libres de leurs choix de matières scolaires ni d'activités : l'établissement scolaire, les parents, les amis peuvent volontairement ou involontairement, directement ou indirectement décider à leur place, impliquant un plus ou moins grand intérêt pour la langue cible. Cuq parle de l' « affectivité » (Cuq, 2020 : 141) de l'apprenant pour la langue ou l'objet étudié : l'apprenant doit nourrir des « sentiments positifs » à son égard pour garder un processus d'apprentissage ascendant (ibid). Le choix personnel de préférer telle langue à une autre, le choix d'y consacrer de l'énergie et de l'attention rendent efficace l'apprentissage de l'élève et donc le travail de l'enseignant.

En effet, la motivation reste en règle générale l'enjeu premier de l'enseignement aux adolescents : la fatigue, le manque de concentration, le nombre de cours sont des facteurs déterminants sur la motivation et l'apprentissage du FLE par les adolescents (Defays, 2020 : 91). De plus, en contexte hétéroglotte, c'est-à-dire où la langue cible n'est pas la langue usuelle, l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire est d'autant plus complexe. En effet, Chnane-David précise que « dans les contextes alloglottes, où l'apprentissage de la langue étrangère se fait dans un milieu linguistique d'une ou plusieurs langues, le réinvestissement de ce qui est appris en classe est différé. » (Chnane-David, 2020 : 180). Lorsque l'utilité d'un apprentissage d'une langue étrangère n'est pas immédiatement perceptible car seulement présent dans les évaluations, l'apprentissage a tendance chez les élèves adolescents à être laborieux. L'usage de la langue maternelle ou d'autres langues acquises demeurent prépondérant dans leur apprentissage. Le recours à la langue maternelle a été analysé par Klinkenberg comme « garantes des identités individuelles, mais aussi collectives » (Klinkenberg, 2020 : 52). L'apprentissage du FLE

²⁵“Peer pressure influences teenagers in many aspects. It may have positive or negative matters. Friends have the biggest influence on each other. Girls and boys in their teenage period like to stick with each other if they share the same interests, or even if they share the same status. They also feel uncomfortable when they join new group that is different from the group they usually stick with” (Gass, Selinker, 2008 : 117)

par un adolescent se fait donc au travers la maîtrise d'une langue (celle maternelle) ou plusieurs (en général l'anglais). L'apprentissage du FLE est donc un processus déstabilisant, car après avoir appris la construction et le fonctionnement de leur langue, les élèves doivent réapprendre un nouveau système linguistique et un nouveau lexique : l'objectif est d'être capable de faire les mêmes tâches sociales qu'ils font dans leur langue maternelle mais cette fois-ci dans la langue cible, avec au début des moyens bien inférieurs. Cuq affirme que « se lancer dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est donc accepter bon gré mal gré de mettre plus ou moins en péril son estime de soi [car] parler demande un peu d'audace et on peut manquer de confiance dans la quantité de son vocabulaire, dans la qualité de sa prononciation ou de sa syntaxe. » (Cuq, 2020 : 115-116). Le défi pour l'apprenant est de gagner cette confiance en soi dans son apprentissage pour que celui-ci soit optimal.

Defays répertorie les difficultés que rencontrent les apprenants en langue étrangère :

- Le « trac de l'apprenant » (Defays, 2020 : 97) qu'il compare à celui que pourrait ressentir un acteur sur scène. Il remarque que ce sentiment est perceptible chez l'apprenant de langue étrangère mais pas d'autres matières ou objets. Il dit que « les apprenants de langue étrangère, surtout les adolescents mal à l'aise ou les adultes crispés, se sentent souvent ridicules ; ils ont peur de perdre la face. [...] C'est pour cela qu'il est déconseillé d'appliquer trop rapidement ou trop radicalement l'immersion, d'interdire rigoureusement aux apprenants de recourir à leur langue maternelle » (ibid).
- La « déstabilisation » (ibid) est le phénomène qui résulte du fait que les besoins de communication des apprenants sont supérieurs à leurs moyens de communication en langue cible. L'objectif pour un enseignant de FLE est de créer un environnement bienveillant qui leur fera comprendre qu'ils ne sont pas jugés sur leurs productions en langue étrangère.
- Le « dédoublement » (Defays, 2020 : 99) est le phénomène qui incite l'apprenant à se conseiller lui-même : « il arrive au contraire que nous nous donnions des conseils inappropriés, y compris celui d'abandonner. » (ibid).

L'enseignant de langue étrangère a un rôle primordial à jouer dans l'apprentissage de l'élève adolescent au collège : nourrir la motivation de la classe, adapter ses activités... L'enseignant est défini comme « l'agent principal de médiation entre la langue et la

personne qui apprend et c'est la fluidité et la qualité de cette relation de guidage qui, dans un contexte donné, assurent avant tout le succès de l'apprentissage » (Cuq, 2020 : 127). L'enseignant se trouve face au défi de la prise de plaisir et de l'intérêt des élèves adolescents pour sa matière. Par l'action et l'interaction, l'enseignant implique les élèves au cours, à son élaboration et à son bon fonctionnement. Defays dit en effet que pour nourrir les motivations liées aux circonstances d'apprentissage, il faut « joindre l'utile à l'agréable, pour la bonne raison que l'agréable est finalement utile dans la démarche pédagogique » (Defays, 2020 : 94). Toutefois, un groupe d'élèves possède nécessairement des personnalités, des facilités, des talents différents – voire incompatibles – parmi les élèves. Par ces observations, il écrit que le choix d'une méthode favorisera inévitablement certains élèves, de par leur personnalité et leur caractère (Defays, 2020 : 88). L'enseignant doit – dans la mesure du possible et selon ses marges de manœuvre – observer les caractères de chacun et ajuster son apprentissage de manière optimale pour le groupe classe.

Bien que le nombre d'élèves puissent paraître alors un défi pour l'enseignant, de par son hétérogénéité, il présente également un atout car synonyme de réussite selon les dernières études (Cuq, 2020 : 128). Ceci provient du fait déjà énoncé de l'importance des interactions et des projets de groupe dans l'apprentissage du FLE. L'enseignant devra utiliser cette richesse pour la concrétisation de sa méthode d'enseignement. La méthode utilisée permet au groupe classe constitué de profils divers de se créer et de se consolider, dans un climat d'apprentissage de confiance. Lors de sa conférence sur les pratiques théâtrales en classe de FLE, Payet précise qu'« il y a certaines classes qui fonctionnent, d'autres pas, et c'est rarement le niveau de langue qui fait que la classe fonctionne ou ne fonctionne pas. (...) C'est justement cette cohésion de groupe. » (Payet, 2021).

La centration sur les apprenants dans les méthodes didactiques du FLE découle des travaux effectués par les approches cognitivistes. Elle permet de considérer le caractère de chaque apprenant, l'élève dans son individualité.

Alors que l'enseignement traditionnel des langues tournait autour de l'enseignant (en tant que maître, modèle, interlocuteur unique), les méthodes communicatives, relayées par les approches cognitives, ont « recentré » l'enseignement des langues sur l'apprentissage et l'apprenant, en s'adaptant non seulement à son niveau et à ses besoins linguistiques, mais aussi à son profil psychologique, à ses habitudes d'apprentissage, à ses stratégies cognitives (conscientes ou non). Inspiré par les recherches de psychologie cognitive en plein essor, on s'intéresse de plus en plus aux traits de personnalité des apprenants, entre autres

pour mieux y adapter l'approche pédagogique et pour optimiser les travaux de groupe (avec des coéquipiers compatibles et complémentaires). On distingue ainsi les apprenants plus impulsifs des plus réfléchis, les apprenants plus autonomes des plus dépendants, les apprenants plus pratiques des plus théoriques, les apprenants plus perfectionnistes des plus insouciants, etc. » (Defays, 2020 : 87).

Cette approche fut analysée et utilisée comme l'un des éléments clés pour l'élaboration du cadre européen commun de références pour les langues (CECR) dans le cadre de nouvelles méthodes didactiques des langues étrangères mise en place pour les enseignements de langues étrangère.

2. *Perspective actionnelle et CECR*

L'histoire de la didactique des langues étrangères et secondes a connu différentes méthodologies, de plus en plus axées sur la production orale et l'interaction langagière. La perspective actionnelle ou approche actionnelle est une méthodologie en didactique des langues qui cherche à permettre l'action par l'apprenant. Elle s'inscrit dans le prolongement de l'approche communicative. La perspective actionnelle s'établit en parallèle du développement des NTIC, permettant à l'apprenant une autonomie et une main mise plus accrues sur son apprentissage que lors des décennies précédentes (Bertocchini, Constanzo, 2008). Il est également important de relever les recherches dans le domaine des neurosciences et l'approche cognitiviste qui se développa à la même période en psychologie, qui, jumelée à l'apprentissage des langues étrangères, établit un apprentissage au moyen de stratégies d'apprentissage par l'apprenant lui-même.

Le CECR s'inscrit dans cette méthodologie. Le Conseil de l'Europe pose dans le *Cadre Européen commun de Références pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*²⁶ les caractéristiques de toute forme d'apprentissage d'une langue. Selon cette approche, l'apprenant n'est plus seulement un individu souhaitant acquérir des connaissances dans une langue et dans une culture, mais il en devient un « acteur social » (ibid). L'objectif est d'amener l'apprenant à savoir agir et interagir dans un contexte linguistique donné. L'environnement et les circonstances jouent un rôle primordial dans cette approche didactique car l'apprenant sera en effet amené à agir socialement (Cuq, 2006 : 100). Pour ce faire, l'apprenant doit acquérir différentes compétences. Beacco

²⁶ Conseil de l'Europe (2001). *Volume complémentaire*, Cadre Européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

détaille les compétences à communiquer en quatre composantes : compétences linguistiques, compétences sociolinguistique, discursive et stratégique (Beacco, 2010 : 99-100). La composante stratégique est celle qui rend compte des stratégies cognitives mises en place par l'apprenant durant son apprentissage de la langue étrangère (ibid). Le CECR différencie les compétences générales individuelles comportant les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être, notions qui relèvent respectivement des connaissances académiques, procédurales et des traits caractériels propres à chaque individu (CECR, 2001 : 16). Le cadre européen insiste également sur le rôle du savoir-apprendre, pensé comme la disposition et l'ouverture de l'apprenant à la découverte (ibid : 131). Dans la perspective actionnelle, la place de l'apprenant est donc une caractéristique mémorable : l'apprenant agit sur son apprentissage en vue d'agir sur la société par la maîtrise des différentes compétences dans la langue étrangère. L'apprenant est au cœur de son apprentissage.

Finalement, la notion de tâches présente dans la perspective actionnelle et dans le descriptif du CECR est l'un des points-clés de cette méthodologie en didactique des langues. Les recherches du Conseil de l'Europe quant à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères tendent à cette notion, car le sujet apprenant agit par la mobilisation de ses compétences de manière consciente et volontaire, pour parvenir à un résultat précis, délimité et contextualisé. Bertocchini et Constanzo schématise la « perspective 'actionnelle' d'usage et d'apprentissage d'une langue » (Bertocchini, Constanzo, 2008 : 86) et affirment que les modules d'enseignement prennent les caractéristiques d'« unités capitalisables » (ibid) pour réaliser ces tâches. En effet, dans le cadre du CECR, l'objectif de la perspective actionnelle est l'interaction sociale (ibid) dans une visée de réalité plurilingue et pluriculturelle en Europe, où chacun agit et interagit pour construire la société.

Ainsi, l'objectif pour l'enseignant de FLE auprès d'adolescents est de créer avec son groupe d'apprenants un cadre bienveillant dans lequel chaque apprenant se sent suffisamment en confiance pour produire en langue étrangère et interagir avec ses camarades et avec l'enseignant. Inséré dans la perspective actionnelle, l'apprentissage d'une langue étrangère selon le CECR est un processus dans lequel l'apprenant est au cœur de son apprentissage par les différentes stratégies qu'il met en place. Perçu comme un acteur social, il doit pouvoir réactualiser ses compétences acquises en langue étrangère dans différents contextes homoglosses dans le but de réaliser des tâches sociales. Le jeu

théâtral permet de simuler des contextes, imaginaires ou non, dans lesquels les comédiens font interagir leur rôle.

Chapitre 9. Les pratiques théâtrales

Le théâtre est le lieu d'exposition d'un personnage fictif par un comédien. Face à un public, il joue le caractère de son rôle dans un contexte donné, selon diverses écoles et théories dramatiques. Sur scène, l'acteur exhibe son individualité dans le moment présent à travers son jeu et avec le reste de la troupe. Finalement, les pratiques théâtrales en FLE sont des espaces de productions et d'interactions dans lesquels des apprenants peuvent développer des compétences communicatives en langue cible.

1. *Théories théâtrales et apprentissage de l'acteur*

De nombreux dramaturges se sont intéressés à l'apprentissage du rôle par l'acteur et à son individualité dans le jeu. Diderot, dramaturge et essayiste français, écrit à ce sujet *Le Paradoxe sur le comédien* : l'acteur sur scène doit faire ressentir des émotions, interpréter un personnage pour recréer une atmosphère à laquelle le public doit croire (Diderot, 1830). Pourtant, il affirme que l'insensibilité est la première qualité d'un comédien maître de son art. Il entend par le terme insensibilité les pulsions incontrôlables, les émotions vives auxquelles on s'abandonne. Diderot considère en effet que : « Tout [le] talent [de l'acteur] consiste non pas à sentir, comme vous le supposez, mais à rendre si scrupuleusement les signes extérieurs du sentiment, que vous vous y trompiez. » (ibid). L'illusion du jeu est uniquement pour les spectateurs. L'acteur, lui, est conscient de son insensibilité et réagit aux réactions du public à son jeu. L'objectif est de constamment perfectionner son jeu d'acteur par l'interaction avec le récepteur (ibid).

Dramaturge russe de la fin du XIXe siècle, Stanislavski naît dans une famille d'industriels férus de théâtre, à l'image de la vie mondaine russe. Il s'inscrit dans l'école naturaliste et dans le symbolisme, allant ainsi à l'encontre des tendances théâtrales précédentes. Il recherche le naturel, l'authenticité de jeu et de la scène exposée. Les caractéristiques clés du théâtre qui permettent l'illusion sont supprimées, offrant un cadre réaliste au décor (matières naturelles, environnement parfaitement représenté), la parole et les gestes sont basées sur ceux des échanges réels entre les citoyens de la société. Par le réalisme poussé à son paroxysme, l'objectif est de « faire deviner la vie derrière la scène » (Lesourd, 1991 : 8). Le spectateur est face à l'intimité des personnages. Une des caractéristiques du théâtre de Stanislavski que relève Lesourd est la suppression du jeu frontal systématique : l'acteur se permet de tourner le dos aux spectateurs, comme dans la vie réelle (Lesourd, 1991 : 2). Sont présentées au public, la scène, la vie dans sa réalité,

dans son environnement naturel, mais il n'y est pas invité. Stanislavski insiste sur le rôle des effets naturels sur la vraisemblance de la pièce : le public y croit parce que c'est comme dans la réalité. Il propose même l'on oserait dire, un « documentaire [sur scène] » (Lesourd, 1991 : 3), sur les personnages, sur l'environnement par l'exactitude des décors et pour la vraisemblance des paroles. Il ajoute à ceci le réalisme psychologique, qui considère que « le travail sur l'acteur est un travail sur l'homme lui-même » (Lesourd, 1991 : 8). L'acteur doit se donner entièrement à son personnage (étudier et vivre son mode de vie, son environnement, son caractère...). Par le son, l'odeur, la lumière, il laisse finalement une place prépondérante à la « mémoire affective » de l'acteur comme du spectateur (Lesourd, 1991 : 4) ; le premier pour donner au jeu sa crédibilité, le second pour s'imprégner de chaque détail de la réalité jouée. Stanislavski considère que par le biais de la sensibilité du spectateur, touché par le réalisme de la scène, il pourrait changer leurs mentalités. Reproduire le réel, pour créer de la vraisemblance parfaite à la scène jouée. Lee Strasberg, ancien directeur de l'une des écoles d'arts dramatiques les plus réputées à New York, s'inspira de la *Méthode* (approche théâtrale de Stanislavski) et fut l'un des descendants du réalisme psychologique, c'est-à-dire un théâtre où le personnage est créé par « l'identification émotionnelle » (Baldwin, Syssoeva, 1999 : 140).

Venu rompre avec le réalisme psychologique de Stanislavski mais contemporain à ce dernier, Meyerhold recherche l'entraînement de l'acteur basé sur l'extériorité. Cette méthode fut nommée la biomécanique théâtrale, car ses caractéristiques sont le contrôle et la tension. Cette approche théâtrale fut étudiée par Baldwin et Syssoeva, comme un « théâtre d'images » (Baldwin, Syssoeva, 1999 : 135). L'émotion n'est aucunement importante dans le travail de l'acteur. L'acteur est conscient que son rôle est construit et réfléchi. Son incorporation du rôle n'est pas synonyme d'abandon total mais au contraire de contrôle (Baldwin, Syssoeva, 1999 : 139). Le mouvement est mis au cœur du théâtre : il faut le maîtriser, avoir le contrôle de son corps pour incarner de manière consciente le développement de son personnage. Comme un athlète, l'acteur doit travailler sa force et la maîtrise de son corps dans son ensemble (Baldwin, Syssoeva, 1999 : 140). Il faut également énumérer la place que tient le rythme pour le théâtre introduit par Meyerhold : il permet de donner corps à la pièce, à l'interprétation. L'acteur biomécanicien joue une scène chorégraphiée, écoute les multiples rythmiques imposées par la pièce. Finalement, la composante essentielle du théâtre biomécanique est la présence du groupe pour le travail de l'acteur. Il ne s'agit pas du théâtre intimiste de Stanislavski, mais d'un théâtre

extériorisé, l'acteur biomécanicien doit donc être sensible à ses partenaires, aux spectateurs, à l'ambiance environnante.

Brecht, dramaturge allemand de l'Entre-Deux-Guerres, posa les fondements d'une nouvelle école théorique du théâtre. Le nommant le théâtre épique, il décide d'aller à contre-courant du théâtre classique et de proposer des figures compromises, obligées de se soumettre et de se battre avec leur environnement. L'acteur sur scène présente au public l'histoire. Il en montre tous ses aspects, analyse toutes ses caractéristiques. L'acteur est conscient de la distance qu'il a avec le personnage qu'il joue et ne le cache pas. Il n'y a aucune place à l'illusion. L'acteur présente son personnage, montre son caractère et ses gestes aux spectateurs, fabriquant ainsi un public actif dans l'analyse et dans le déroulé de l'histoire. Le public doit chercher à comprendre. Aussi bien que l'acteur lui-même, il doit réfléchir aux scènes jouées (Naugrette, 2016 : 277). Brecht pose la suppression du 4^e Mur séparant l'acteur du public. Il faut prendre conscience que ce que l'on voit n'est que fiction.

2. L'individu dans le théâtre

L'acteur, l'individu incarnant et jouant le rôle exposé, est l'élément indispensable du théâtre. Il laisse son caractère et sa personne au profit d'un rôle construit, réfléchi, extérieur à lui-même. Pourtant, l'acteur s'expose finalement lui-même à travers son caractère. Dans ses recherches, Nadal affirme en effet que « la représentation théâtrale est un formidable outil à l'exposition travaillée de soi » (Nadal, 2008 : 23). L'acteur engage entièrement son être pour permettre l'accès du public au rôle, par plusieurs façons de dire, plusieurs façons d'être (ibid). C'est un travail auquel l'acteur donne son être tout entier : « corps, cœur et intellect » (Nadal, 2008 : 13). La place du corps en théâtre est essentielle car il est à la fois le support de l'expression théâtrale et un moyen d'expression pour l'acteur. Cet engagement complet de l'individu pour son jeu peut entraîner une « contamination » (Rollinat-Levasseur, 2009 : 6) entre lui et son personnage, c'est-à-dire le phénomène de l'« identification » (ibid).

Bien plus que de se donner entièrement à son rôle, l'acteur s'abandonne à l'autre, soit au comédien à qui il donne la réplique soit au spectateur (Nadal, 2008 : 8). Ils coconstruisent une situation. Il doit aussi accepter de « prendre l'initiative de l'action » (Nadal, 2008 : 21) et de la perdre. Pendant l'exposition théâtrale, l'acteur doit accepter de jouer en réponse à son partenaire. Nadal ajoute à ces propos qu'entrent en jeu les « facteurs affectifs » (ibid), forçant l'acteur à un certain degré de réceptibilité et d'ouverture. Ces

facteurs sont multiples comme la confiance en soi, l'implication et la motivation, l'état général et l'attitude d'ouverture (ibid). Bien que ces facteurs soient propres à un individu, ils impactent le jeu global. En effet, le théâtre nous permet de voir comment la relation aux autres mais également à nous-mêmes se fait dans des « dimensions multiples telles que sociales, symboliques et personnelles » (Rollinat-Levasseur, 2009 : 9). Chaque mot, chaque réplique, chaque hésitation s'inscrivent dans cette réalité sociale et l'impactent. L'acteur est toujours face à autrui : son public, son partenaire, son personnage.

L'acteur appartient à une troupe, à un corps social structuré et réfléchi. Nadal écrit au sujet de la constitution du groupe théâtral et ses membres que : « L'investissement de chacun a contribué à former un groupe identitaire. J'entends par groupe identitaire, un groupe suffisamment identifié pour permettre à chacun de s'y projeter et de remanier, en retour, via ce groupe, son identité. » (Nadal, 2008 : 25). L'acteur agit par et pour les autres. Il agit *ici et maintenant*, peu importe son rôle joué (Feral, 1995 : 22). Ses partenaires doivent réagir, répondre dans cette même actualité, ce même présent. L'expression qu'il entreprend et la représentation du rôle qui lui est attribué varient en fonction du « contexte de l'énonciation » (Nadal, 2008 : 30). Le temps, le lieu, le rôle et la position sociale des interlocuteurs influencent l'attitude de l'individu et donc le rôle endossé par l'acteur (ibid). Reprenant les théories pragmatiques énonciatives, Nadal affirme que le sens des mots se construit identitairement en fonction de l'énoncé, de l'énonciateur et du contexte, c'est-à-dire de la situation d'énonciation (ibid).

La langue et le langage dans le théâtre ont un rôle primordial. Le langage permet l'échange, la construction et la précision d'une réalité imperceptible. La réalité théâtrale, comme nous l'avons précisé précédemment, est une réalité co-construite, sociale et faite de relations interpersonnelles. La communication y est alors constante. En effet, l'école de Palo Alto, sous l'impulsion de Wlatzlawick, admet que l'on peut se taire, arrêter de se mouvoir, mais elle déclare que la communication est une caractéristique nécessaire aux humains (Quilliou Rioual., Quilliou Roual, 2020 : 127). La communication entre deux ou plusieurs individus est constante, par les paroles, les gestes et les signes envoyés et/ou reçus par l'autre. Il y a donc une importance capitale à contrôler son attitude corporelle dans la communication. La communication verbale permet l'échange, mais également la constitution de soi ; le linguiste Benveniste affirme que c'est « dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet » (Benveniste, 1966 : 2). La langue a alors un double rôle : définir et hiérarchiser le monde que l'individu perçoit, mais également se définir au monde (ibid). Par sa langue, par ses énoncés, par sa gestuelle, l'acteur incarnant un rôle

précis révèle une partie de lui-même aux acteurs à qui il donne la réplique et à ses spectateurs.

3. Le théâtre et l'enseignement du FLE

La pratique théâtrale est utilisée dans l'enseignement des langues comme méthode, outil ou forme d'apprentissage. Les jeux de rôle, les mises en scène, l'improvisation, les récitals, les ateliers-théâtre sont autant de moyens d'apprentissage qui ont été explorés dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier du FLE. Ces exemples qui ont une part à la théâtralité présentent une rupture avec la tradition académique classique de la didactique des langues étrangères (Rollinat-Levasseur, 2009 : 4). Cette méthode d'apprentissage met un point d'honneur sur la fonction communicative du langage, les échanges interpersonnels et les mises en situation. Alors que le CECR dénomme le théâtre comme « l'utilisation poétique de la langue » (CECR, 2001 : 47) souvent assimilé à une caractéristique difficile en langue étrangère, Nadal ajoute à cet aspect de la langue sa caractéristique quotidienne par le projet artistique commun comme créer une pièce ou une mise en scène en langue étrangère (Nadal, 2008 : 82). Il relève du pédagogique par les soins de l'enseignant mais aussi du travail de chacun par sa participation. « Une fois que les apprenants ont porté un premier regard sur leurs propres capacités et difficultés [...], chacun sera prêt à travailler avec l'autre. [...] C'est un véritable partage de compétences qui s'opère alors. Chacun s'enrichissant par le biais de son partenaire. » (Cocton, 2013 : 74-75). Les pratiques théâtrales impliquent l'apprenant dans son entièreté, avec sa créativité et sa réalité artistique.

De plus, les activités théâtrales sont des activités qui permettent de contextualiser les énoncés en classe de langue. Les apprenants échangent alors sur des sujets d'usage (ibid), qui ne sont pas forcément présents dans les manuels de FLE. Toutefois, ces sujets permettent à l'apprenant de penser et d'agir en langue étrangère et plus tard dans le (les) pays cible(s) ou avec des interlocuteurs également francophones. Le CECR posent quatre compétences linguistiques à maîtriser : la réception, la production, l'interaction et la médiation (CECR, 2001 : 48). Ces quatre compétences sont également présentes dans le théâtre mais sous d'autres terminologies : respectivement « l'écoute, l'exposition, l'échange et la lisibilité » (Nadal, 2008 : 18). Bien que le CECR ne propose les activités et les ressources théâtrales que comme simple outil didactique à insérer dans une méthodologie plus globale, elles proposent bien l'acquisition et le perfectionnement de ces quatre compétences attendues par le cadre. A celle-ci s'ajoute le savoir apprendre requis

par le CECR, présent en partie dans le théâtre par la mobilisation des ressources par l'apprenant sans préparation préalable (Nadal, 2008 : 16).

A travers le théâtre, il s'agit d'acquérir la langue vivante, la langue vécue. Payet, didacticien et auteur de *Activités théâtrales en classe de langue* (CLE international, 2010), s'est intéressé aux avantages du théâtre en classe de FLE lors de la conférence « Enseigner le FLES à travers les arts » de la section FLE de l'université Grenoble-Alpes (2021). Il dit ainsi : « permettre un apprentissage plus vivant de l'enseignement des langues par le théâtre » (Payet, 2020). Il faut tenir compte de la concentration, de l'intention, de la gestuelle des apprenants pris dans une situation authentique. Jouer, c'est simuler le réel ou bien se créer une réalité par un décor (présent ou imaginaire), par des répliques (improvisées ou récitées), des rôles (donc des sujets parlants). Incarner un rôle dans une pièce ou une adaptation d'un contexte par l'apprenant lui permet de produire et de comprendre un discours dans son ensemble.

Le théâtre propose un rapport et une représentation différents de la langue. Tout d'abord il y a une certaine libération de la norme : au travers d'échanges parlés, d'une imitation libre d'une situation (Rollinat-Levasseur, 2009 : 7). Les activités théâtrales proposent un accès à la langue plus fluide et moins académique pour les apprenants de langue que les dialogues ou cours créés spécifiquement pour le FLE. L'« entrée dans la parole » est alors différent, plus personnel et plus expérimental (Rollinat-Levasseur, 2009 : 11). L'expérimentation par l'apprenant est au cœur de cet outil d'apprentissage car par les diverses activités théâtrales il a à essayer, à jouer, à endosser de multiples rôles aux caractéristiques physiques, personnelles et sociales variées. L'apprenant doit alors déchiffrer des situations, imiter des comportements, essayer des jeux pour incarner un rôle (ibid). Toute cette découverte, intimement liée à la langue, lui permettra de produire dans la langue cible ; produire pour différentes situations, à différents niveaux et dans différents contextes. L'identification de l'apprenant à ses rôles et à ses situations engendrent une appropriation de la langue. Moscovici déclare qu'« une langue ça sert [autant à communiquer qu'] à s'identifier » (Moscovici, 1961 : 26). Les activités théâtrales permettent ce processus. Le corps de l'apprenant a alors une place prépondérante car c'est un outil qui vient en renfort aux lacunes de la langue qu'il maîtrise encore imparfaitement. Il lui permet de s'exprimer. Jovet précisa que « ce que tu dis tu n'as pas besoin de le faire » (Mascareau, 2012 : 7). Au théâtre, la réciproque est vraie : il s'agit d'utiliser toutes ses ressources en évitant la redondance entre le langage et le corps (Prieur, 1990 : 178),

pour garder l'esthétique du théâtre. L'objectif des pratiques théâtrales en langue étrangère a été défini par Rollinat-Levasseur comme suit :

Donner un support qui permettent aux élèves ou étudiants du français langue étrangère de jouer avec tout ce qu'un échange dialogique véhicule implicitement, c'est-à-dire de découvrir en action les enjeux de la conversation dans le jeu de ses paramètres linguistiques et non linguistiques. Parmi les objectifs assignables à une telle activité, l'interprétation d'une scène ou d'une pièce peut conduire l'apprenant à envisager divers types de situation de communication, les étudier et s'y adapter ; cet exercice peut mener à prendre conscience de la représentation qu'il donne de lui-même quand il s'exprime en français, à rendre perceptible que l'on joue toujours un rôle quand on parle et, à partir de là, à apprendre à gérer son image pendant les échanges langagiers. (Rollinat-Levasseur, 2009 : 9).

Le comédien interprète un rôle dans une situation d'énonciation donnée. Sur scène, il échange et agit avec l'ensemble de la troupe dans l'objectif de construire une réalité à offrir au public, qu'il implique ou non. En jouant, il découvre son soi et le dévoile à ses partenaires, aux spectateurs. Dans le cadre d'un apprentissage de FLE, les pratiques théâtrales ont pour objectif pédagogique de créer un projet collaboratif (une pièce) dans une démarche de découverte linguistique, culturelle et interpersonnelle, et de manière bienveillante et créative.

Partie 4
-
Résultats des analyses

Chapitre 10. La constitution d'une troupe et l'implication des apprenants au projet francophone

Dans un atelier théâtre, comme dans une classe de FLE, le groupe est essentiel à son fonctionnement. Grâce aux différents participants, à leur personnalité et à leurs talents, une troupe francophone prend forme, dans laquelle ils peuvent réaliser des projets, des tâches ou bien tout simplement partager des moments communs.

1. La création d'une troupe grâce à la motivation des apprenants

Cet atelier théâtre en français est constitué de dix apprenants, des élèves volontaires des cours de FLE de la 6^e classe et d'une élève de 7^e classe, apportant tous différentes motivations, personnalités et obligations. Chaque participant est arrivé dans le groupe tel qu'il le désirait, avec ses intentions et ses traits de caractère.

Les questionnaires remplis par les élèves montrent différentes motivations. Deux apprenants (Sultan et Igor) ont écrit aimer le théâtre parce qu'il y a leurs amis (Sultan : « Je n'aime pas le théâtre mais j'aime jouer avec mes amis qui sont dans la troupe », Igor : « Ça me plait de jouer avec mes amis », questionnaires élèves, Annexe 5, p. 121). Nazar précise que le théâtre est ennuyeux, sa motivation est reliée aux personnes présentes lors des ateliers théâtre. Sonia en particulier laisse entrevoir un grand enthousiaste pour les ateliers théâtre en présence de ses amis, elle reste très souvent près de Victoria. Sonia est plus volontaire dans les activités qu'en cours, d'après les dires de la professeure de FLE. Et pourtant, il s'agit des mêmes personnes, de la même professeure et de la même langue étrangère, le français. Mais, pour elle, l'atelier théâtre est bien différent du simple cours de français. Victoria est aussi très enthousiaste à l'idée de retrouver ses amis deux fois par semaine. En effet, elle a dû changer d'école et ne vient à l'école n°39 que pour l'atelier théâtre en français. Chaque séance est comme une retrouvaille pour elle et ses amis. Elle réintègre par ce biais le groupe classe, qu'elle a dû quitter en décembre dernier. Le groupe de pairs a une place importante parmi les adolescents en acquisition de langue seconde, comme énoncé précédemment d'après les travaux de Gass et Selinker (2008).

Irina est très enthousiaste à l'idée de faire du théâtre en français car elle fréquente une école d'art dramatique. Nous pouvons également avancer que Igor est dirigé par la même motivation qu'Irina : il s'investit sans mesure, n'a aucune retenue et montre une motivation très forte lors des activités théâtrales. Toutefois certains élèves sont démotivés,

ils ont choisi de participer aux ateliers théâtre mais lors des premières activités, ils n'ont montré aucune motivation. Ainsi, nous avons pu observer Aldiyar le 1^{er} février faire les activités seulement après y avoir été forcé : il se contente du minimum pour ne pas empêcher le déroulement de l'atelier, mais il manque de motivation, ce qu'il trahit par l'absence de langage corporel. Nous avons pu observer le même comportement le 3 février. Mais durant les premières séances, il n'est pas le seul à trahir un ennui et un désintérêt. Mikhaïl râle, n'est pas volontaire pour les activités d'échauffement, mais dès lors qu'il commence à jouer, il le devient. Il nous faut ici préciser à nouveau que Mikhaïl a dû s'inscrire à l'atelier théâtre sous la pression de sa mère et avec l'aval de la professeure de FLE. De plus, nous pouvons observer que la motivation pour l'atelier théâtre s'est traduite dans leurs réponses aux questionnaires distribués aux apprenants (Annexe 5, p. 117). Mikhaïl, Aldiyar et Sultan ont été très concis, n'ont pas donné de détails voire n'ont pas répondu à certaines questions. Tandis que Irina a pu largement développer sa pensée (« Le théâtre développe de nouvelles manières de travailler, la capacité de se comporter correctement devant le public et de penser de manière créative, non habituelle », questionnaire apprenants, Annexe 5, p. 119) et Victoria exprimer son intérêt envers le théâtre et la langue française (Victoria : « J'aime le français !! », questionnaire apprenants, Annexe 5, p. 117).

Nous avons pu observer différentes personnalité et manières d'apprendre qui se reflétaient également dans leurs comportements. Tout d'abord, Irina est très studieuse, sérieuse et à l'écoute. A l'inverse, Mikhaïl, élève assez perturbateur – en cours, dans les couloirs, lors du partage des consignes - l'est également lors des ateliers théâtre dans lesquels, en plus de râler, il joue parfois volontairement à l'encontre de la consigne. Il a ainsi plusieurs fois énervé les autres élèves en particulier Irina qui lui demande d'arrêter. Certains apprenants dans l'atelier sont également très introvertis, comme c'est le cas de Renata et de Rouslana. Pourtant, cette dernière est très intégrée au groupe d'amis d'Igor mais elle est extrêmement timide. Elle ne se porte jamais volontaire pour les activités mais est très attentive au reste du groupe et aux échanges qui s'y produisent. Mais la réalité d'un groupe n'est pas uniquement la somme des personnalités. Il faut comprendre le comportement de chacun avec et pour les autres. Ainsi, nous avons pu observer qu'Irina acceptait naturellement de se mettre en retrait, pour laisser la scène, l'espace et l'échange à d'autres camarades ; mais également que Mikhaïl, élève constamment perçu comme perturbateur, présentait le même comportement. Ainsi, le 7 février, lors de l'activité de sonorisation des personnages par paire, nous avons pu observer que Mikhaïl se mettait en

retrait au profit de Sonia. L'enjeu d'un atelier théâtre en français pour les animatrices est de faire participer chaque apprenant à son aise, quel que soit son caractère, et l'enjeu pour les apprenants participants est de s'intégrer au jeu théâtral, même les plus timides qui se mettent en retrait par manque de confiance comme c'est le cas de Renata (observations du 01/02, Annexe 6, p. 122).

L'apprentissage d'une langue étrangère est aussi largement influencé par son rapport à la langue et la position que l'apprenant s'approprie vis-à-vis d'elle. Dans le cadre de cet atelier théâtre au collège, il s'agit tout d'abord de donner un accès à la langue cible, de pouvoir entrer en contact avec elle pour finalement la vivre. S'autoriser à s'exprimer en langue étrangère est complexe. Il nous a donc paru important de comprendre la position des apprenants face à cette langue. La majorité ont écrit que la langue française leur plaisait (« joliment prononcée » Nazar, « [j'aime le français] parce que c'est une belle langue » Sonia, « *very* sympathique » Mikhaïl, questionnaire apprenants, Annexe 5, p. 117), en développant plus ou moins les aspects qui la rendent esthétique (« La langue française est belle, elle peut être utile dans la vie », « Doux, élégant, une belle prononciation de la lettre r », Irina, questionnaires apprenants, Annexe 5, p. 119), quelques-uns ont toutefois rappelé la difficulté qu'elle représentait pour eux. L'enjeu est donc de rendre cette langue non plus un obstacle mais une motivation pour la troupe d'apprenants.

La difficulté d'un tel atelier théâtre proposé à l'école en milieu d'année scolaire, est de pallier les difficultés d'organisation et de gestion, justifiant parfois le manque de sérieux des élèves. Ils se sont appropriés le groupe de discussion Whatsapp créé par Mme Imachéva et y communiquent. Mais il y a beaucoup trop d'absentéisme dû aux multiples activités extra-scolaires des élèves, obligeant les apprenants présents à interpréter d'autres rôles que le leur, voire à jouer plusieurs rôles. Mikhaïl est arrivé plusieurs fois en retard du fait de ses nombreuses activités extra-scolaires (« De plus, pour [Mikhaïl] c'était un peu compliqué parce qu'il devait réconcilier entre le sport et le spectacle et les répétitions parce que normalement il venait des entraînements de tennis aux répétitions de théâtre, voilà. », Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 138), tout comme Irina et Renata. Cette-dernière a même dû arrêter pour un temps l'atelier théâtre en français, à cause de concours scolaires et par conséquent d'heures de cours supplémentaires. La difficulté de concentration des apprenants est également problématique. Ils sont très souvent sur leur portable (« Quand ce n'est pas leur tour ils sont sur le portable, oui ? Parce que tous les enfants d'aujourd'hui sont accros au téléphone portable, sont dépendants oui. » Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8,

p. 136). Lorsqu'ils n'avaient pas leur texte, la professeure le leur partage sur le groupe de discussion numérique. Il y a donc de fortes distractions extérieures au groupe et à l'atelier théâtre.

Un élément important à préciser est que les deux premiers ateliers théâtre ont eu lieu en ligne, via la plateforme Zoom (en raison de la situation sanitaire en Russie) mais que l'atelier théâtre a ensuite pu se dérouler dans l'amphithéâtre du collège à partir du 7 février. Lors de la séance du 7 février, nous pouvons observer que Mikhaïl a une plus grande motivation, une plus grande concentration également. L'offre d'un lieu pour eux, pour le groupe est très important dans sa constitution et sa cohésion. Contrairement à leur chambre, ou leur salon médiatisé par un écran d'ordinateur, avoir un espace où jouer, où s'échauffer, où s'amuser avec ses amis et les animatrices est bénéfique à la création d'une troupe d'apprenants adolescents. Leur motivation était pour beaucoup le plaisir. Mikhaïl a précisé dans son questionnaire « J'aime le théâtre parce que j'aime m'amuser » (Mikhaïl, questionnaire apprenants, Annexe 5, p. 120). Bien que l'objectif soit de leur montrer d'autres intérêts à l'atelier théâtre en français, il ne s'agit pas de leur enlever cet amusement. Ainsi, cet espace partagé, cette scène de l'amphithéâtre de l'école, ce lieu qui diffère d'une salle de classe leur permet d'exprimer leur amusement dans un environnement francophone et malgré tout scolaire : plusieurs fois, les apprenants rient du fait de leurs camarades, des réflexions de l'animatrice ou des propositions de la metteuse en scène.

La création de la troupe de l'atelier théâtre en français de 2022 s'est organisé autour de plusieurs facteurs : la motivation des apprenants, leur caractère, leurs comportements et la création d'un espace propice à l'amusement et aux échanges. Ils n'ont pas été forcé de s'inscrire, ni de s'y investir. Ainsi, chaque participant, quelle que soit sa motivation, œuvre pour la troupe, pour le groupe avec un caractéristique commune : « Ils aiment beaucoup venir à l'atelier théâtre » (Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 133).

2. L'entraide et la cohésion de groupe

L'atelier théâtre est finalement créé par chaque participant. Les interactions des uns avec les autres et la collaboration, rendent la troupe possible, ainsi que la réalisation du futur projet : le spectacle. Dans notre atelier théâtre, plusieurs apprenants ont un rôle d'impulsion, lors des activités ou en dehors des ateliers théâtre. Victoria s'impose, porte sa voix, fait avancer les échanges et n'hésite pas à brusquer plus ou moins légèrement ses

camarades pour les motiver : elle donne le ton de l'action et de l'échange, dès lors qu'elle monte sur scène. Toutefois, elle n'agit jamais seule et a toujours conscience de la présence des autres lors des activités en groupe. Mikhaïl, lui aussi, a un rôle d'impulsion au sein de l'atelier théâtre car il s'ennuie très vite. Il cherche toujours l'action et ne souhaite pas rester longtemps sur un même sujet. Ainsi, il entraîne avec lui les apprenants qui ont plus de retenue ou peur de s'exprimer en français, en faisant toutefois le mauvais plaisantin à l'avant de la scène. Il n'a pas peur de détendre les autres par ses attitudes, mais reste toujours depuis fin février concentré sur l'objectif de la troupe : le spectacle.

Un groupe d'apprenants comporte nécessairement différentes personnalités. On pourrait croire que sont volontaires pour participer à un atelier théâtre seuls les apprenants extrovertis. Or, accompagnés et entourés, les apprenants introvertis produisent avec joie. Le lundi 14 février, nous avons proposé l'activité d'échauffement et de cohésion « chef de meute ». Il s'agit de répartir le groupe en deux (meutes) et de nommer un chef. Celui-ci doit pousser un cri et faire un mouvement que les autres membres de la meute devront reproduire. Déjà deux apprenants ont été précédemment chefs de meute lorsque nous proposons Rouslana. Elle est très timide mais très amie avec Igor et le reste du groupe. Bien que le cri proposé par Rouslana à la meute adverse a été réalisé à un niveau sonore encore faible, les quatre apprenants se rassemblent derrière elle, l'encouragent et reproduisent ce qu'elle fait. Ils se mettent en retrait pour lui laisser la place à l'avant, tout en restant près d'elle pour l'aider et l'encourager. Il semble intéressant de s'attarder sur les observations faites du comportement de Sultan au sujet de sa place dans le groupe. Il est un élève très sérieux mais assez introverti. Sultan s'est vu confié le rôle du marchand dans la pièce, corrélé à un grand nombre de répliques. Il a un bon niveau de français et une excellente mémoire, mais il peine à se déployer par la gestuelle. Aussi, la cohésion observée pendant les activités théâtrales entre lui et le reste de la troupe n'a pu être optimale. Des hypothèses peuvent être émises à ce sujet. Serait-ce dû au choix des activités qui ne correspondaient pas au caractère de Sultan ? Ou bien la cause en était l'enchaînement qui ne permettait pas de créer un cadre dans lequel Sultan se sent assez à l'aise ? Lors des ateliers théâtre, il contrôle son corps et son jeu. Mais nous pouvons observer qu'il s'applique lors du spectacle à s'exprimer aussi bien par le biais de geste qu'avec la récitation de son texte. Aussi bien dans les deux situations, il réfléchit pour produire en français. Il n'use ni de spontanéité ni d'expression libre de sa personnalité, afin de ne pas s'exposer.

L'entraide dans l'atelier théâtre est un élément clé pour le bon déroulement des ateliers, la réalisation du projet et l'apprentissage du français. L'interaction et les échanges sont indispensables au développement du groupe, l'entraide à la création d'un environnement propice à l'apprentissage. Il s'agit de laisser chaque élève partager ses forces, ses connaissances et ainsi enrichir celles des autres participants. Lors des ateliers théâtre, les animatrices ont eu la tâche de gérer le bon déroulement des activités. Nous leur proposons alors diverses activités qu'ils devaient réaliser. Toutefois, durant les activités, les apprenants eux-mêmes aident, proposent et dirigent leurs camarades. Mme Imachéva affirma à ce propos : « Oui, ils aident les autres, ils écoutent les répliques des autres et regardent les autres jouer. » (Imachéva, 15/04/2022, Annexe 7, p. 134).



Figure 11. Photographie de l'atelier théâtre du 20 mai 2022
(de g. à d. Irina[Alionka], Sultan [Marchand], Sonia [Kappa], Victoria [Fissa], Mikhaïl [Sylvain] qui aide Nazar [Travailleur])

Pendant les activités, Irina chuchote à l'intention de ses partenaires un mot ou une expression en français, les aide à s'exprimer, si ceux-ci oublient une partie de leur texte ou restent muets. Quelquefois, elle reprend leurs expressions et les corrige. Toutefois, elle ne corrige jamais ses camarades sur leur jeu ou leur langage corporel, il s'agit seulement de corriger leur français. Victoria aide ses camarades sur leur jeu ou le déroulé de la pièce. Elle joue le rôle d'une des demi-sœurs et n'a donc pas beaucoup de texte mais elle est très motivée. Elle connaît les mouvements des autres rôles et leur souffle parfois ce qu'ils doivent faire. Les apprenants savent qu'ils sont aidés par leurs camarades, leur demandent des renseignements, comme c'est le cas d'Igor le 12 mai : « Qu'est-ce que c'est ça, là ? (en russe) » (enregistrement de l'atelier théâtre du 12/05/2022 : 12'31, Annexe 9, p. 142). On entend qu'il cherche de l'aide, que ces camarades lui montrent la suite. Enfin, l'entraide a également lieu durant le spectacle. Durant notre second entretien, Mme Imachéva a affirmé : « Tu vois, alors voilà pendant ce spectacle ils essayaient de s'entraider, oui ? Même si par exemple une personne a oublié euh un objet avec lequel il devait être sur la scène, oui ? Ils l'aidaient à trouver cet objet. » (Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 137).

Les apprenants s'entraident à propos du texte, des accessoires afin d'être sûrs que le spectacle se déroule bien et que leurs camarades ne soient pas perdus.

Bien plus que de l'entraide, il s'agit finalement d'inclusion au groupe, et donc à la troupe. Mme Imachéva et moi-même avons pu le remarquer. Amis et motivés par cet espace « hors des murs de la classe » (Muller, 2021) que nous leur proposons au sein de l'école, les apprenants forment un vrai groupe. Ils veulent être ensemble et agir ensemble. Nous l'avons observé dès le 3 février et lors de nos ateliers suivants. De plus, les activités proposées favorisent cette inclusion. Le 10 février, nous leur proposons un des premiers travaux sur leur rôle. Il s'agit tout simplement de mimer son personnage. Un apprenant est sur scène et doit jouer son personnage en mimant des traits caractéristiques. Ainsi, Sultan joue le marchand. Puis, nous demandons à Igor de monter auprès de lui et de jouer son rôle, la sorcière Baba Yaga. Ils sont alors également autorisés à parler. Sultan a les connaissances linguistiques suffisantes pour faire une description simple mais Igor ne peut pas le faire sans aide. Alors, Sultan pose de lui-même des questions simples à Igor, comme celles-ci : « Qu'est-ce que tu aimes ? Où habites-tu ? » Igor répond alors par quelques mots et principalement des gestes. Sultan pense donc à inclure Igor dans son jeu, dans son univers, tout en continuant à jouer son personnage, aide à la conception du rôle de son partenaire. « C'est aussi, euh ça veut dire c'est le sens de l'équipe, voilà. En jouant, ils deviennent une vraie équipe. Voilà. » (Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 137).

3. Le projet commun entraîne implication et sérieux

Dans le cadre de l'atelier théâtre en français, chaque participant est acteur de la réussite du projet. Les apprenants prennent par eux-mêmes la responsabilité de la représentation finale au fur et à mesure des ateliers. Plus le groupe se constitue, plus la pièce devient compréhensible et plus les apprenants prennent en compte leur nécessaire implication. Ainsi, le 10 février, alors que nous introduisons l'histoire que nous allons monter aux apprenants, Aldiyar s'implique plus. Puis, lors du début des lectures du texte et des répétitions, il devient volontaire dans les activités. Non pas que les activités théâtrales lui plaisent davantage ou que son image d'elles soient modifiées, mais il essaye de s'investir par peur d'empêcher le groupe de progresser. Renata, quant à elle, ressent également cette peur à cause de sa timidité et de ses lacunes en français. Elle cherche à s'investir mais a peur de pénaliser le groupe et donc ne produit que très peu. Finalement

par ce fait, elle pénalise le groupe. A *contrario* Nazar à travers son intérêt pour l'atelier théâtre se force à s'investir. Même s'il trouve le théâtre « ennuyeux » (« je n'aime pas le théâtre c'est ennuyeux » Nazar, questionnaire apprenants, Annexe 5, p. 118), il essaie fortement pour la troupe. De nature calme, il exagère son langage corporel, s'abandonne à son rôle et ose donner le ton : « Tout ça est grâce à moi... », (enregistrement de l'atelier théâtre du 12 mai 2022 : 28'41 à 29'10, Annexe 9, p. 142). L'enjeu de la représentation a été ressenti par tous durant le spectacle, initiateur de concentration et d'entraide : « Ils sont sur la scène tous à l'heure et parce que euh... quand même ils ont peur de, de ne pas venir avant. Ça veut dire de, comme par exemple s'il ne sort pas à l'heure, oui ? alors euh le jeu est perturbé. Voilà. » (Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 136). Nous pouvons observer l'importance de ce projet dans le comportement de Victoria. Alors que lors des dernières répétitions et de la représentation, elle cherche à aider les autres. D'habitude frivole, alors concentrée, elle prête attention au bon déroulement du spectacle. L'enjeu est en effet tout autre que lors des ateliers théâtre, selon elle. De même, Igor est très concentré, très impliqué. Il cherche à faire du mieux qu'il peut. Il connaît ses forces (le langage corporel, l'interprétation, le rôle fédérateur) et il a conscience de ses faiblesses (la mémorisation du texte et la langue française). Mais il met à profit du projet commun ses capacités et ses talents artistiques : « Pour [Igor] alors c'est compliqué de mémoriser le texte en français tandis qu'il est très artistique, qu'il joue très très bien, oui ? Parce que ça lui fait plaisir mais euh... alors... euh la mémoire le.. parfois... le .. euh perturbe on peut dire, oui ? » (Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 135). Lors de l'entretien avec Mme Imachéva réalisé après le spectacle, nous avons pu comprendre les réactions et le comportement d'Igor : « Igor était un peu déçu oui parce que pendant la performance il a oublié quelques phrases, quelques répliques. Il a confondu des phrases oui (...) » (Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 135). Ce sentiment est dû au fait que le spectacle était le fait du groupe dans son ensemble, ses difficultés et ses erreurs ont eu des conséquences sur ses camarades, ses amis et même sur le public.

Pour les apprenants, le plus important est le spectacle devant le public. Ils ont répété et ont participé aux ateliers dans ce but. En effet, dans les questionnaires, les apprenants ont proposé les mots suivants pour décrire le théâtre : « applaudissement » : 3 apprenants, « spectacle » ou « spectateurs » : 5 apprenants, « lumière » : 1 apprenant, « scène » : 4 apprenants (questionnaire apprenants, Annexe 5, p. 111). Les activités d'échauffement, les jeux de rôles ou de créations artistiques proposées lors de ces ateliers ne présentent pas une fin en soi pour les apprenants participants. Ainsi Igor l'explique dans

son questionnaire « J'aime que les spectateurs me regardent » (Igor, questionnaire apprenants, Annexe 5, p. 121). Il faut des témoins extérieurs au groupe, au projet, à leur travail. Le public était constitué de parents, d'élèves ainsi que de membres de l'équipe pédagogique intéressée, majoritairement non francophone. Tous les parents étaient impressionnés à la fin de la pièce et ravis de voir leur enfant parler en français (« radieuse », « pour les parents c'est surtout, ça fait plaisir de regarder leur enfant. » (Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 137). Lors du spectacle, Mme Imachéva a également observé que les apprenants étaient plus concentrés. L'enjeu apparaît plus grand, il y a un public et chacun joue son rôle pour le bon déroulement de la pièce : « Tu vois, j'ai déjà remarqué qu'avant le spectacle les enfants alors euh... sont plus concentrés et jouent au maximum beaucoup mieux euh... que pendant les répétitions, oui ? » (Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 136). Le public a eu un rôle très important pour la concentration et l'implication des apprenants comédiens : cette présence extérieure au groupe les force à offrir la meilleure image du projet commun. Bien que le public ne soit dans sa très large majorité non francophone, il a toujours son rôle à jouer, rôle de motivation mais également d'évaluateur plus ou moins bienveillant.

Les apprenants ne sont pour la plupart pas conscients du sérieux et des progrès qu'ils ont montrés durant les ateliers théâtre et les répétitions. Le spectacle est la finalité ultime, qu'ils finissent tous par adopté. Jouer, parler, interagir sont des outils pour mener à bien ce projet commun. Ainsi, l'existence du spectacle francophone a scellé la cohésion du groupe autour d'un projet commun où tous ont pu être impliqué. Chacun a mis à profit ses talents, pris conscience de la présence des autres membres du groupe pour son bon fonctionnement. Ainsi, chaque participant par le biais de l'atelier théâtre s'exprime, s'expose, se crée un rôle ou un caractère. Dans le cadre d'un atelier théâtre en français langue étrangère, chaque participant par ses interactions améliore ses compétences linguistiques en langue étrangère. Motivé à communiquer, à agir et à s'exposer, il joue et produit en langue étrangère, confronté à l'input d'un environnement francophone.

Chapitre 11. Stratégies mises en place par l'apprenant : la parole et la voix

La perspective actionnelle met un point d'honneur à l'apprentissage conscient de l'apprenant. Les stratégies d'apprentissage mises en place doivent être volontaires et réfléchies. La recherche et la découverte font partie du « savoir apprendre » (CECR, 2001 : 17). Lors des activités théâtrales en FLE, les apprenants participants deviennent actifs dans leur apprentissage. Les pratiques théâtrales proposées lors des ateliers théâtre les obligent à contextualiser leurs ressources linguistiques, mobiliser les autres langues acquises et à adapter leur rythme et leur prononciation.

1. Mobilisation du vocabulaire et des expressions françaises acquises

Le théâtre regroupe diverses activités : les échauffements vocaux et corporels, la lecture, le jeu théâtral, l'improvisation... Dans un atelier en langue étrangère, chaque activité demande d'utiliser plus fortement la parole ou bien la gestuelle ou bien le regard. Nous observons qu'Irina et Sultan, ayant des acquis solides en français, sont plus impliqués dans la lecture du texte, contrairement à Igor, plus prompt à mobiliser son corps dans les mimes. Toutefois, tous doivent mobiliser leurs compétences linguistiques au cours des ateliers théâtre. Ils établissent donc différentes stratégies pour leurs productions en français.

Roslana est toujours très concentrée lors des corrections de prononciation des animatrices ou de ses camarades. Elle ne prend que très rarement la parole mais sourit, rigole. Elle réagit finalement à ce qui se dit en français, aux productions de ses camarades et mémorise très facilement les expressions prononcées par la professeure et de manière complètement autonome. Elle affirme que « la langue [française] me plaît » (Roslana, questionnaire apprenants, Annexe 5, p. 121) mais elle demeure une langue compliquée pour elle d'après Mme Imachéva. De plus, sa timidité présente un frein à ses productions orales que ce soient des monologues ou des interactions avec ses amis. Nous pouvons remarquer également que Victoria retient des mots en français à mesure que les ateliers se déroulent. En fin de séance, elle appelle souvent Sonia « ma demi-sœur » ou décrit ce qu'elle porte en réutilisant le vocabulaire de son texte (« mon sarafan » prononcé /sarafan/). De plus, lors des ateliers suivants, elle se souvient des mots et peut en dire quelques-uns dès le début des échanges. C'est également le cas de Nazar : il observe et

écoute ce que disent les animatrices, les autres camarades. Dès le 14 février, il utilise des expressions françaises lors des activités mais également en dehors, lors d'échanges informels à tout le groupe. Cela entraîne souvent le rire de toute la troupe. La mobilisation du lexique en français par Nazar trahit la volonté de bien faire, de montrer son implication et ses progrès aux professeures. Igor utilise également de lui-même une expression française vue lors des ateliers précédents. Le 28 février, il a énoncé la phrase « Je suis au palais » lors du jeu *Candide*, dans lequel il est demandé d'improviser à partir de situations écrites sur un bout de papier (observations, Annexe 6, p. 130). Il se souvenait du mot palais, entendu plusieurs fois auprès de ses camarades et lu dans le texte. Les apprenants acquièrent également des onomatopées françaises et apprennent à les réutiliser à bon escient. Ainsi, nous pouvons entendre Aïdar crié « Aïe ! Aïe ! » et les autres rire (enregistrement de l'atelier théâtre du 12 mai (19'25 à 19'40, Annexe 9, p. 142) :

Nazar : Aïe! Aïe! Aïe ! Laisse-moi ! Va-t'en ! [rires des autres apprenants]

L. Vorotniko et G. Imachéva : Да ! да ! да ! (Oui ! oui ! oui !).

De plus, nous pouvons observer les apprenants répéter des mots prononcés par Mme Imachéva à leur intention : « enfants terribles ! [Pourquoi n'avez-vous pas apporté le texte ?] ») ainsi que certains mots du texte qu'ils retiennent plus facilement « Imbécile ! ». Ce sont des mots d'adresse à des personnages, à d'autres élèves, des mots qu'ils sont ravis d'apprendre et qu'ils retiennent plus rapidement : « Ils répètent les mots que je leur dis. Oui, les mots rigolos ils aiment bien. Ils retiennent et rigolent. » (Imachéva, 15/04/2022, Annexe 7, p. 133).

Toutefois, la langue française paraît pour certains élèves très difficile. Ils n'osent pas prendre la parole en langue étrangère. Renata insiste sur la difficulté de cette langue dans son questionnaire (*Pourquoi tu n'aimes pas le français ?* « difficile », Renata, questionnaire apprenants, Annexe 5, p. 118) et cette impression se reflète dans son manque de production en français lors des ateliers. Elle se réfugie derrière le texte de la pièce, ou auprès des camarades plus volontaires à parler. Renata n'ose pas l'erreur en français. En effet, comme précisé précédemment, apprendre une langue étrangère est une expérience personnelle/ intime périlleuse (Cuq, 2020 : 115-116). Ainsi, lors des ateliers théâtre en français, les apprenants doivent oser se tromper lorsqu'ils s'expriment en langue étrangère. En effet, nous pouvons observer plusieurs erreurs dans de leurs productions (enregistrement de l'atelier théâtre du 12 mai 2022, 10'44 à 10'50 : « Mikhaïl : Il y a du malheur. Oÿ (oups). Il y a du malheur, ils cherchent la fleur la plus chère », Annexe 9, p.

141). Sultan parle beaucoup en français, fait donc un grand nombre d'erreurs mais se reprend souvent pour se corriger (enregistrement de l'atelier théâtre du 12 mai 2022 , 1'24 à 1'46, Annexe 9, p. 140)

Irina: J'aimerais que tu m'apportes la '/flœʁ/ écarlate qui est la plus belle du monde !

Sultan : J'essaierai de la trouver mais je n'en suis pas # j'essaierai de la trouver mais je n'en suis pas sûr.

Il est donc conscient de ses erreurs. De même pour Mikhaïl qui croit avoir fait une erreur, extériorise cette sensation puis se corrige (enregistrement du 12 mai 2020 : 10'44 à 10'50, Annexe 9, p. 141). De même, lorsqu'il corrige ses camarades ou bien qu'Irina souffle un mot en français à ses amis. Nazar, lui, ose l'erreur. Lorsqu'il se rend compte de sa faute, parfois très drôle pour les autres apprenants (comme par exemple : « Aleunouchka, il » qui est une erreur de genre), il sourit avec ses camarades et rit avec eux de son erreur, de même que Victoria. Elle expérimente et joue avec elle. Elle répète ce que disent les autres, ce que disent les professeures. Chacun a conscience de ses propres lacunes et des lacunes des autres apprenants et souhaitent y palier.

La plupart des apprenants participants osent l'erreur. Mais tous cherchent l'acquiescement des professeures. L'atelier théâtre propose un cadre plus ludique aux apprenants de FLE, les animatrices ne se veulent pas dans une posture d'enseignement, il ne s'agit pas d'un cours magistral mais bien d'un temps et d'un espace où chaque participant se positionne au même niveau que les autres. Bien sûr, les animatrices prévoient et animent les activités mais dans l'objectif de former un lieu de création et d'expression libres. Mais nous observons que pour les apprenants, l'étiquette de professeures reste épinglée sur les animatrices : dans l'atelier théâtre en français, ils cherchent leur approbation. Lorsqu'il s'exprime, Aldiyar regarde en direction des animatrices, de même pour Victoria qui prend très facilement la parole mais qui attend toujours un retour. Nous corrigeons la prononciation et reformulons certaines de leurs productions lorsque celles-ci sont incompréhensibles pour les autres comédiens. Les apprenants se corrigent également entre eux mais nous conservons l'image du *professeur de français*. D'une part du fait de leurs cours avec Mme Imachéva et du cadre scolaire dans lequel se déroulent les ateliers théâtre, d'autre part par la conscience de la différence d'acquis linguistiques dans la langue cible.

Cette distinction effectuée par les apprenants a un rôle sur leur stratégie d'apprentissage. Ils tentent, font des erreurs et attendent le retour des professeures. Il se

créé une distinction explicite entre la langue parlée par les animatrices et l'interlangue des apprenants ; mais pas uniquement une distinction entre ces deux groupes, également entre les apprenants eux-mêmes. Lorsqu'Igor produit en langue étrangère, il cherche les conseils des animatrices ou bien l'approbation de Irina, qu'il considère comme une élève maîtrisant la langue cible. Bien plus que de chercher du soutien, ce sentiment d'infériorité ressenti par Igor a des conséquences dans ses prises de parole. Le manque de production en français trahit une insécurité linguistique. Il a conscience de ses difficultés, de ses acquis moindres que certains de ses camarades et en est perturbé. Ses problèmes de mémorisation et d'apprentissage, en particulier en langue étrangère, le freine malgré sa volonté perceptible et son intérêt assumé pour le théâtre en français.

La mobilisation du vocabulaire et des expressions en français durant les ateliers théâtre est un exercice incertain pour les apprenants. En effet, ils présentent des erreurs qu'ils tentent alors de corriger par eux-mêmes ou grâce aux autres. Certains présentent même un refus de produire en langue étrangère, par timidité ou par conscience de leurs difficultés. Afin de pallier ces lacunes, les apprenants ont recours aux autres langues qu'ils maîtrisent.

2. Le rôle des autres langues maîtrisées par les apprenants

Comme le rappelle Defays, l'une des difficultés des apprenants de langues étrangères est le « trac » (Defays, 2020 : 97). Ainsi nous avons pu observer durant notre projet qu'une des stratégies mises en place par les apprenants adolescents pour contrer cette appréhension est le recours à la langue maternelle ou à d'autres langues étrangères acquises ou en cours d'acquisition. En effet, nous avons pris le parti de ne pas interdire systématiquement le recours à d'autres langues que celle française durant les ateliers théâtre.

L'usage de l'anglais est un moyen privilégié par plusieurs apprenants. Victoria et Mikhaïl utilisent volontairement des mots anglais dans leurs productions. A plusieurs reprises, Mikhaïl dit « Yes » lorsque nous l'appelons ou pour une activité, bien qu'il connaisse le mot équivalent en français. Dans le questionnaire à l'intention des apprenants, Mikhaïl a écrit « *Very* sympathique » (Mikhaïl, questionnaire apprenants, Annexe 5, p. 120), nous pouvons comprendre « très sympathique ». Deux hypothèses s'offrent à

nous quant à l'usage de l'anglais au détriment de sa langue maternelle : il considère la langue anglaise plus proche du français que le russe ne le serait ou bien il pense qu'une langue étrangère doit en compléter un autre lorsqu'il présente des lacunes.

Le russe est la langue d'usage dans l'enseignement et dans les échanges entre amis au sein de l'école n°39. Elle est privilégiée pour les apprenants en dehors des activités. Tout d'abord, nous avons pu remarquer l'utilisation du russe dans les questionnaires remplis par la plupart d'entre eux (Sultan, Nazar, Aldiyar, Irina, Rouslana et Igor). Certains l'utilisent pour contrer des lacunes en français (Igor, Mikhaïl), certains par facilités (Aldiyar qui connaît la traduction en français de la plupart des mots qu'il a écrits). D'autres enfin l'utilisent pour pouvoir développer leurs propos. Irina a préféré répondre en russe dans le questionnaire car elle a conscience que malgré son bon niveau en classe, elle ne pourrait exprimer en français ce qu'elle souhaite partager. Les apprenants demandent spontanément de l'aide dans leur langue maternelle. Lors des activités, Nazar prend la parole et tente en français, toutefois, pendant le retour des activités ou entre deux consignes, il prend la parole, commente un fait ou raconte une plaisanterie en russe. Igor également : il ne peut en effet exprimer ses pensées et ses nuances en français. Le 24 février, alors que nous lisons le texte, Victoria propose une interprétation. Elle interpelle Sonia, la seconde demi-sœur : « Regarde ! » en russe. La professeure la reprend et lui demande de le dire en russe. Victoria reprend « Regarde », un peu énervée. Puis elle continue en français : « Je fais ça. Tu fais ça. ». Les apprenants ont acquis pour la plupart le lexique et les formules français pour interagir, émettre des propositions ou donner des ordres ou conseils. Toutefois, ils ne les mobilisent que très rarement spontanément.

La langue maternelle des apprenants est également un outil d'apprentissage du FLE. Nous avons pu entendre dans l'enregistrement d'une répétition de l'atelier théâtre la metteuse en scène dire : « Pourquoi мы сюда /'mi s'ɥ'da/ (êtes-vous ici) ? » (enregistrement de l'atelier théâtre du 12 mai 2022 : 8'50 à 9'22, Annexe 9, p. 141). L'utilisation des deux langues dans la même phrase, de la traduction des éléments qui pourraient prêter à une difficulté de compréhension entraîne instantanément une réaction chez les apprenants. C'est pour eux une impulsion à jouer, à prendre la parole ou à contrôler le texte en langue française. Le fait de traduire une partie de l'énoncé ne dérange pas les apprenants dans leur production en français, au contraire. La langue russe est également utilisée pour demander des renseignements auprès de la professeure : « Jusqu'à la fin parce que même pendant les répétitions, il s'approchait de moi et il me posait des questions au sujet de la prononciation au sujet des sorties sur la scène, de quand est-ce

qu'il devait faire, quand il pendant l'autre scène, tu vois ? » (Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 137). Nous pouvons observer également que Mikhaïl et Sultan annotent leur texte français par des traductions russes ou qu'ils écrivent des remarques de positionnement et d'intonation en russe. Bien plus que la seule langue russe, la culture qui y est associée rassure les apprenants. Ainsi, l'histoire de *La fleur écarlate* est celle de la Belle et la Bête, mais il y existe également une sorcière, appelée Baba Yaga. Igor jouait ce rôle. Malgré sa difficulté à comprendre le texte et de tenir des échanges durant l'atelier théâtre, le personnage de Baba Yaga lui a fourni un repère culturel et contextuel. Il peut alors comprendre qu'elle vit dans la forêt et y associer le lexique français correspondant. Il peut créer le caractère de la sorcière malgré le texte en français.

Nous avons précisé que le stage s'est déroulé dans un environnement polyglotte. En effet, un grand nombre d'habitants de la République du Bachkortostan sont pour la plupart bilingues. Deux de nos apprenants participants le sont. Nazar parle bachkir, Rouslana ouzbek. Toutefois nous n'avons observé aucun transfert de ces langues maternelles sur leurs productions en français. L'anglais et le russe restent les langues privilégiées pour compléter le français.

3. *L'attention portée sur le rythme et la prononciation*

Afin de progresser dans ses acquis linguistiques, l'apprenant doit améliorer sa prononciation et la fluidité de ses paroles. Il doit les rendre compréhensibles afin de tenir un échange avec ses partenaires. Au théâtre, le rythme et la prononciation sont des éléments majeurs du jeu de l'acteur : il doit être compris du public et de l'acteur auquel il donne la réplique. Si ce n'est pas le cas, aucune interprétation ne peut être réalisée. Le comédien doit parler fort, il doit s'exprimer de manière confiante afin de pouvoir présenter son personnage au public. Ainsi, Nazar et Aldyiar s'expriment fort et mettent l'intonation attendue lors de leurs répliques durant le spectacle (enregistrement du spectacle du 24 mai 2022 : Nazar : 5'23 à 5'56 ; Aldyiar : 10'58 à 11'37, Annexe 9, p. 143)

Sultan : Il est évident que je ne pourrai pas /ritruve/ la fleur écarlate ici. La voilà, la voilà, ta fleur /karlat/, Alionouchka... *Il arrache la fleur.*

Aldyiar : /'ke:/ -ce que tu as fait, marchand ? /'kõmãt/ tu as osé arracher ma fleur favorite ? Tu vas mourir d'une terrible /fa'sõŋ / ! Dis adieu à ta vie !

Sultan : Je suis à ta merci je ne peux pas aller contre ta volonté maître invisible !

Or, dans notre atelier, beaucoup n'osait pas parler fort. Rouslana et Renata parlaient si bas lors des premiers ateliers que cela en était parfois inaudible. Quelquefois, leurs camarades leur demandent de parler plus fort. Lors des premières séances, le niveau sonore de la voix de Mikhaïl était également très bas lorsqu'il s'exprimait en français. Nous avons ainsi proposé un exercice de sonorisation du personnage. Il s'agit de jouer une situation par paire en ne prononçant que la syllabe « la ». L'objectif est d'enlever la barrière de la langue. Tous doivent dire la même chose, seuls importent l'intensité, le rythme et la succession des syllabes « la » pour différencier les personnages et leurs intentions. Rouslana a ainsi pu parler à un niveau sonore élevé, Renata également, même si cela n'équivalait en rien l'intensité d'Igor par exemple, qui s'exprime toujours très fort. Nous proposons également l'activité « Du chuchotement au cri ». Lors de ce jeu, Mikhaïl s'est de plus en plus impliqué, pris dans la compétition, dans le groupe d'apprenants qui récitaient chacun son mot. L'analyse des ateliers théâtres sur plusieurs semaines révèle également que le fait de parler fort est corrélé à l'implication des apprenants dans l'atelier. C'est le cas pour Mikhaïl donc, de manière ponctuelle lors d'activités spécifiques, mais également d'Aldiyar qui dès le 14 février parle fort et se montre volontaire de progresser (observations du 14/02/2022, Annexe 6, p. 126).

Lors des activités proposées et des lectures du texte, l'investissement et l'implication jouent un rôle dans la diction et la fluidité des productions des apprenants. Ainsi, Nazar et Mikhaïl et Aldiyar progressent dans leur diction car ils s'appliquent plus à partir du 14 février que lors des premiers ateliers. Rouslana a pu améliorer la fluidité de sa récitation par l'investissement fourni dans son rôle. Elle crée son rôle au fur et à mesure des activités jusqu'à la représentation. Lors de l'atelier théâtre du 12 mai, nous pouvons entendre Rouslana et Mikhaïl (respectivement dans les rôles de Gnomide et Sylvain) déclamer leurs répliques avec le ton attendu par le public alors constitué des apprenants et des animatrices (enregistrement de l'atelier théâtre du 12 mai 2022 : 7'19 à 7'35, Annexe 9, p. 141). Toutefois, le texte à réciter est perçu comme contrariant car difficile pour certains apprenants (Igor et Nazar). Ainsi, madame Imachéva me rapporte les propos d'Igor : « Il m'a demandé pourquoi il avait autant de texte, le français c'est compliqué pour lui. Et pour se concentrer et parler en français. » (Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 135). L'adaptation et la traduction de la pièce ont été pensées par les animatrices en amont de la répartition des rôles entre les apprenants. Il aurait été peut-être plus pertinent de les penser selon les compétences individuelles, linguistiques et artistiques de chacun des comédiens. Ainsi, le texte serait écrit pour les apprenants de FLE et leur serait

véritablement adapté. Nous pouvons observer les difficultés d'Igor dans la récitation de son texte en français lors de l'atelier théâtre du 12 mai 2022 (20'05 à 20'15, Annexe 9, p. 142) :

G. Imachéva : Alors celui-ci...

Igor : Alors celui /sibl/ euh..

G. Imachéva : Aura pour longtemps

Igor : Aura pour /lõtë/

G. Imachéva : Peur

Igor : Peur d'aller / æn æn/

G. Imachéva : Dans la forêt

Igor : Dans la forêt.

La prononciation des apprenants en français est également un enjeu majeur pour la réalisation du projet, pour le spectacle. Souvent repris par l'animatrice lors de la lecture du texte, de nombreuses caractéristiques ou erreurs de prononciation ont été repérées parmi les productions des apprenants. Ainsi Sultan prononce systématiquement /sgõd/ pour une seconde (entendu dans l'enregistrement de l'atelier théâtre du 12 mai, 1'59 à 2'13 : « Sultan : Disons-nous au revoir. D'après la coutume russe asseyons-nous pour une /sgõd/ avant le voyage ! »). Cette erreur est synonyme d'une surgénéralisation d'une règle apprise en FLE : le « e » muet. Or, dans la langue française enseignée en classe de FLE en Russie, le mot seconde est prononcé /səgõd /. Afin d'améliorer la prononciation des apprenants, nous avons proposé l'activité syllabe émotions. Nous avons choisi trois sons : /flœ/ (présent dans « fleur »), /ɛ/ (présent dans « maître », « père ») et le son /a/ (présent dans « palais »). Chaque son est alors associé à une émotion et une posture, respectivement : tristesse et abaissement de la tête, colère et froncement de sourcils, étonnement et redressement de la tête. Les apprenants doivent lire les répliques et expressions en associant les sons aux mouvements attribués.

Une des stratégies d'apprentissage et de mémorisation du français observé lors des ateliers est la création d'un rythme. Largement utilisé par Sonia, le rythme qu'elle propose à ses répliques améliore sa diction. Deux hypothèses peuvent être ici posées : soit il s'agit d'une stratégie consciente de sa part afin de déclamer ses répliques plus facilement, soit il s'agit d'un transfert de sa langue maternelle, le russe, qui est une langue plus accentuée que le français. Lors des répétitions du 12 mai et du 20 mai 2022 nous l'entendons accentuer les conjonctions de coordination « que » dans sa réplique (enregistrement de la répétition du 20 mai 2022 (1'35 à 1'53, Annexe 9, p. 143) :

[Sonia s'avance sur le devant du plateau.]

Sonia : Achète pour moi, père, /yn/ 'səɾafãg/ en soie de couleur bleue avec des /butõn/ en perles et des galons dorés, # 'qu'il soit de beauté /enwi/ (baisse la tête /bæ:/)

G. Imachéva : Inouïe

Sonia : Inouïe

Autre participant : [d'une voix aigüe] Inouïe

Sonia : Et 'que mes amis # 'crèvent d'envie

Dans le rôle d'une des demi-sœurs, elle donne la réplique à Victoria, l'autre demi-sœur. Il s'agit dans l'écriture de cette scène de stichomythies (échanges rapides de répliques brèves). Elles parlent l'une après l'autre, se créant ainsi un rythme dans l'interaction, facilitant l'intonation et la prononciation des répliques. Lors d'un échange entre la demi-sœur et la nurse (enregistrement de l'atelier théâtre du 12 mai 2022 : 5'06 à 5'20, Annexe 9, p. 140), Sonia s'applique à mettre l'intonation adéquate, tandis que Renata, dans le rôle de la nurse, parle d'un ton monotone et très faible. La production de Renata est moins compréhensible que celle de Sonia. De plus, ceci l'aide à mémoriser ses répliques.

Les stratégies vocales et linguistiques mises en place par les apprenants bénéficient aux échanges de répliques et à la compréhension des personnages interprétés. Mais les apprenants exposent leur rôle en français également grâce à leur langage corporel et à leur posture durant les ateliers théâtre en français.

Chapitre 12 : Stratégies mises en place par l'apprenant : le langage corporel et les talents individuels

Contextualiser l'apprentissage et la production orale de l'apprenant se révèle être très important dans les ateliers théâtre en classe de FLE : pour qu'il y ait interaction, il faut en effet un contexte. Dans les pratiques théâtrales, le contexte ou le cadre est systématiquement posé par le jeu même des acteurs. Afin d'aider les apprenants en ce sens, les animatrices leur proposent des mises en situation. Les apprenants s'imaginent le contexte : ils s'inscrivent dans un cadre précis, vécu ou imaginé, en vue d'incarner par leur corps tout entier un rôle social et artistique.

1. L'importance de la gestuelle dans le discours

L'approche théâtrale de l'enseignement du FLE permet de s'intéresser à toutes les composantes du discours, non pas seulement celles linguistiques. Elle présente alors de nombreux avantages que nous avons pu analyser lors de notre projet.

Echanger, c'est laisser la place à l'autre. Nous pouvons observer Irina se mettre en retrait pour laisser jouer et parler Victoria, Mikhaïl encourager et porter Rouslana pour la placer sur le devant de la scène, l'incitant à produire corporellement. Vasseur et Arditty propose un travail sur la réflexivité dans lequel ils parlent d'un « travail d'ajustement des interlocuteurs [lors des échanges] » (Vasseur, Arditty, 1996 : 2). Un discours se construit en interaction entre les interlocuteurs. Lors des échanges de répliques entre les demi-sœurs (interprétés par Sonia et Victoria et Tatiana), nous avons pu les observer déclamer leur texte avec la même grandeur dans la gestuelle. Décrivant une émotion d'étonnement voire d'émerveillement, elles bougent ensemble, se touchent, se bousculent (enregistrement du spectacle du 24 mai 2022 : 6'00 à 6'31 et 12'52 à 13'03, Annexe 9, p. 145). Le texte est différent pour les trois personnages, mais leurs intentions de discours étant similaires, nous avons pu observer les mêmes mouvements et la même gestuelle chez l'une et l'autre. Elles s'approchent, se touchent, se meuvent pour ne faire plus qu'un, comme si finalement il ne s'agissait que d'un seul et même sujet parlant et donc rôle artistique.

Dans une interaction jouée par un ou plusieurs apprenants, debout sur scène, la situation prend une dimension réelle. Il n'est plus question de prêter toute son attention aux normes linguistiques des productions en français, mais de rendre le jeu crédible, de

partager son rôle (son interprétation). Muller dit à ce sujet que « l'apprenant est amené à agir et interagir de manière authentique dans les pratiques artistiques » (Muller, 2021). La posture, les gestes, l'intention sont autant d'éléments fondamentaux dans la production en français des comédiens. En analysant le comportement d'Aldiyar au fur et à mesure des semaines, nous avons pu comprendre la raison de son changement de jeu. Lors des premiers ateliers, il n'était pas motivé et ne montrait aucune implication corporelle. Il récitait quelques phrases ou mots en français, bougeait légèrement mais ne rendait pas son jeu crédible. Toutefois, le 17 février nous avons pu observer un langage corporel plus développé qui prenait plus d'espace que son langage verbal. Son jeu était crédible et le discours authentique. Rendre le discours authentique par la pratique théâtrale permet également de donner confiance aux apprenants en langue étrangère. Loin de la salle de classe, les ateliers théâtre en français proposent un cadre plus ludique à l'apprentissage du français.

Enfin, (com)prendre le discours dans sa totalité permet aux professeures de FLE de considérer l'entièreté de l'apprentissage du FLE par la pratique théâtrale. Lors de la conférence « Enseigner le FLES à travers les arts », Muller rappelle qu'il s'agissait d'« une approche sensible de l'apprentissage : où différents sens sont en réveil » (Muller, 2021). L'ouïe, la vue, le toucher, l'odorat... autant de médiateurs qui permettent de produire et de comprendre un discours, d'acquérir des expressions adaptées à des situations de communication diverses. Le jeu d'échauffement « le corps libre » permet d'exprimer des émotions à travers certaines parties du corps et les présenter à la vue du public. Lors de l'atelier théâtre du 12 mai, Mikhaïl fait des bruits et des mouvements étranges, les autres rigolent et le font aussi, pris dans son jeu (enregistrement de l'atelier théâtre du 12 mai 2022 : (6'40 à 6'54, Annexe 9, p. 142)

Mikhaïl : [fait des bruits] /iha/

[G. Imachéva et certains apprenants commencent à rire]

Mikhaïl : /piu piu piu/

L'apprentissage du FLE par les pratiques théâtrales permet la production de discours dans sa totalité par les apprenants. Ils créent le contexte et l'interaction en dépassant leurs simples productions verbales.

2. Compensation du langage verbal par les gestes

Lors d'un échange entre plusieurs personnes, chacun se doit de respecter la face (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 35) de l'autre et de préserver la sienne. Comme vu

précédemment, lors des jeux théâtraux entre les apprenants adolescents en français, les situations d'énonciation sont coconstruites. Ensemble, ils créent un échange par l'écoute de son interlocuteur et son apport dans le discours. Lors des ateliers théâtre en français, les apprenants russophones sont partenaires sur scène. Ensemble, les apprentis comédiens réalisent et présentent le spectacle devant un public. Chacun doit aider son interlocuteur et l'initier dans la discussion. Ainsi, nous pouvons observer Sultan en jeu de rôle avec Igor. Les connaissances linguistiques en français de Sultan sont supérieures à celles d'Igor. Sultan use de gestes et de mouvements pour aider Igor à comprendre et à s'approprier la situation. Igor, pour ne pas perdre la face et compenser son manque d'expressions verbales, essaye des mouvements, fait des pas et gestes bruyants (marche lourdement, rit fort).

Les pratiques théâtrales en français permettent donc à l'apprenant adolescent russophone d'utiliser toutes les ressources à sa disposition, non pas ses seuls acquis scolaires. En effet, la gestuelle et les mouvements corporels ne sont pas des éléments appris en cours de FLE. Souvent universels, parfois propres à une langue ou à une culture, chaque mouvement du corps est à prendre en compte dans le jeu des apprenants. Il permet de mieux percevoir son interprétation et son interaction. Les mouvements de Victoria et Sonia sont toujours exagérés, amples, corrélés au comportement des demi-sœurs jalouses et mesquines. Igor, dans son rôle de la sorcière, danse, invoque et maudit plus par sa gestuelle que par ses propos. De plus, le langage corporel peut parfois primer sur le langage verbal pour la compréhension du discours de son partenaire. Ainsi, Mikhaïl use de cette technique pour combler des lacunes linguistiques. Il utilise la posture et les mouvements de son corps pour faire croire à une maîtrise du texte en ne récitant qu'une partie des répliques. Mais parfois, le corporel implique consciemment ou inconsciemment le langage verbal. Lors de sa conférence « En scène ! Pistes concrètes pour apprendre et enseigner le FLE par le théâtre », Payet déclare que l'un des rôles de la pratique théâtrale dans l'enseignement du FLE est « d'impulser la parole en français » (Payet, 2021). Il s'effectue alors un « déblocage corporel puis langagier » (Payet, 2021) chez l'apprenant. Nous pouvons observer ce phénomène auprès de Mikhaïl. Lors d'un jeu théâtral dont la consigne ne requerrait aucunement la parole, Mikhaïl, pris dans son jeu, déclame une phrase en français, que personne n'avait dite auparavant durant cet atelier (observations du 21/02/2022, Annexe 6, p. 129).

Comme nous avons pu l'observer durant ce stage, Igor a des difficultés d'apprentissage et de grosses lacunes en français. Il propose de s'exprimer par les gestes, la posture et les réactions aux productions de ses camarades. Il peine à déchiffrer un texte en

français ou même un mot et fait des erreurs de prononciation, rendant ses productions parfois incompréhensibles. Lorsque nous lui disons une phrase à répéter ou lorsqu'Irina lui propose une expression, il ne peut que difficilement la prononcer correctement directement après. Il ne parle donc pas beaucoup mais a une très grande présence corporelle. Les premiers ateliers théâtre ont été pour lui un moment d'excitation et de motivation intenses. Profitant de tout l'espace, il court, saute, bouge son corps au milieu de ses camarades, suivis par certains. Mais nous avons tout de même perçu une amélioration dans la diction lors des ateliers suivants. Faisant tout autant recours à la gestuelle, il produit alors quelques énoncés en français. Il entrecoupe ses mouvements de phrases, qu'il s'efforce de bien prononcer. La concentration et la volonté sont alors perceptibles. Mais, lors du spectacle, il a eu un réel déblocage de la parole par les mouvements, il parvient à mieux s'exprimer en français et corporellement, produisant des gestes amples et se déplaçant sur la scène (enregistrement du spectacle du 24 mai 2022 : 15'04 à 15'44, Annexe 9, p. 146). Igor tape du pied en accentuant la dernière syllabe du mot « chemin » (enregistrement du spectacle du 24 mai 2022 : 15'04 à 15'09, Annexe 9, p. 146).



Figure 12. Photographie du spectacle du 24 mai 2022
(de g. à d. Rousslana [Gnomide], Mikhaïl [Sylvain], Igor [la sorcière Baba Yaga])

En effet, le corps est un outil d'apprentissage. Il s'agit de « réactualiser, mémoriser, graver les contenus par le corps et le vécu » (Payet, 2020). Ce phénomène a été perçu par Mme Imachéva, dont elle nous parle dans l'entretien du 15 avril : « Oui, [Igor] joue beaucoup et je vois que ça l'aide pour apprendre le français, jouer ça

l'aide à se souvenir du texte. » (Imachéva, 15/04/2022, Annexe 7, p. 135). Incorporer le texte, le jouer, le mimer, le vivre et le faire vivre facilite la mémorisation de certains apprenants de FLE, comme le démontrent Sonia et Igor.



Figure 13. Photographies de l'atelier théâtre du 20 mai 2022
(de g. à d. Irina [Alionka], Sultan [Marchand], Sonia [Kappa], Victoria [Fissa], Mikhaïl [Sylvain])

Mais bien plus que de proposer des outils d'apprentissage, la mobilisation de leur corps dans les diverses activités artistiques laisse les apprenants de FLE s'exposer dans un environnement francophone, exprimer leur individualité et leur créativité.

3. Expression de soi par le corps

Dans un groupe avec une forte cohésion créée par le rapport entre les participants et l'environnement ludique, la confiance des apprenants facilite la possibilité qu'ils ont de s'exprimer tout entier. Ainsi Victoria a un langage corporel très expressif trahissant sa bavardise. Elle discute également souvent en russe avec ses amis, commente et agit dans et pour le groupe. En confiance au sein de la troupe, sur scène ou en dehors des activités, elle s'exprime pleinement. Elle donne de soi dans ses mini-rôles lors des activités proposées par les animatrices (observations du 03/02/2022, Annexe 6, p. 123). A l'inverse, Rouslana est très timide : elle garde le contrôle de son corps. Elle ne s'exprime que lors des activités selon les consignes établies. Nous observons également une différence dans la posture de deux apprenants selon leur caractère et leurs intentions analysées durant les ateliers théâtre en français. Sultan et Mikhaïl sont deux élèves de la même classe. Mikhaïl a eu une initiation au français en première classe mais n'est pas très sérieux dans son apprentissage du FLE. Sultan, plus sérieux en classe de FLE et plus calme, a plus facilement recours au langage verbal que corporel. Lors du spectacle, il déclame son texte avec un débit très rapide, car il a appris et récité plusieurs fois son texte (enregistrement du spectacle du 24 mai 2022 : 5'23 à 5'56, Annexe 9, p. 143). Mikhaïl agit à l'inverse. Lors d'une répétition, trois jours précédents celui du spectacle, nous voyons la posture de Sultan, debout, les

mains croisées, et nous la comparons à celle de Mikhaïl qui, bien qu'il porte son texte dans ses mains, déambule sur scène, tout en regardant ses partenaires, ainsi que Sonia (enregistrement de la répétition du 20 mai 2022 : 2'30 à 2'40, Annexe 9, p. 144).



Figure 14. Photographies de l'atelier théâtre du 20 mai 2022
(de g. à d. Irina [Alionka], Sultan (caché sur la deuxième photo) [Marchand], Sonia [Kappa], Mikhaïl [Sylvain], Victoria [Fissa])

Mikhaïl était très turbulent lors des premiers ateliers, mais il a réussi à s'investir pleinement dans le projet collectif, révélant sa personnalité et son individualité dans les ateliers. Madame Imachéva rapporte les propos de la mère de Mikhaïl, après le spectacle : « La mère [de Mikhaïl] était radieuse. [...] /rires/ Voilà, elle était ... elle a ... elle a regardé Mikhaïl avec euh elle a dit que « Ah ! il paraît que lui il est tellement artistique qu'il a des données artistiques parce que le spectacle, pour elle, alors il s'est ouvert » (Imachéva, 26/05/2022, Annexe 8, p. 137). Nous avons préalablement établi qu'Igor s'exprimait principalement avec le langage corporel. Trahissant son entrain, il ose l'erreur dans l'interprétation corporelle, tout comme il l'ose lors de ses rares productions verbales. Pour enrôler son personnage, il doit interpréter la sorcière préparant une potion dans une grande marmite. Il perd l'équilibre et tombe plusieurs fois sur scène lors des ateliers. Alors, il se relève, rie avec ses camarades en cherchant leur attention.

Nous pouvons analyser la part de l'identification de l'acteur dans le rôle joué par l'apprenant. En effet, à cause de nombreuses activités de chaque élève, chacun est amené à jouer plusieurs rôles pour donner la réplique aux apprenants qui jouaient effectivement dans la scène répétée. L'apprenant est alors perdu dans ce rôle. Ceci peut être dû d'une part à l'obligation de déchiffrer le texte en français sur la scène et d'autre part à la distance entre le caractère auquel il s'est identifié et celui imposé par les circonstances. L'atelier théâtre permet également la mise en scène de soi-même par la présence du public. En effet, l'interprétation d'un rôle par la parole, par les gestes se fait à l'intention de spectateurs qui regardent. Même si l'apprenant est dissimulé derrière le caractère de son personnage, l'incarnation du personnage et le jeu de l'acteur trahissent son identité et son individualité

au sein du groupe et dans la pièce. Hors scène et sur scène, chacun se crée une place. Ainsi, au milieu de ses camarades, Mikhaïl peut agir, s'exprimer et trouver un auditoire pour ses remarques, parfois constructives pour le projet commun, parfois pour échanger de manière informelle et ludique avec ses camarades. Il fait le plaisantin en poussant certains de ses camarades ou en se mouvant dans tous les sens lors des répétitions. Il se crée une place dans le groupe. Cette posture embête Irina qui, le 10 février, le réprimande « Mikhaïl ! » et lui fait comprendre qu'ils doivent se concentrer s'ils veulent monter une belle pièce.

Dans l'atelier théâtre, la constitution de la troupe se réalise autour du projet francophone commun. Pour pouvoir présenter un spectacle en FLE, chaque apprenant participant met en place des stratégies, telle que la mobilisation de ses ressources linguistiques aussi bien en français qu'en d'autres langues. Certains apprenants utilisent la gestuelle afin de compenser des lacunes dans leurs productions. Toutefois, au travers des pratiques théâtrales, il apparaît que le corps devient une composante nécessaire au discours en français, qu'il devient un outil d'expression de soi et d'échange avec ses partenaires. Ainsi, les apprenants mobilisent parole et corps pour interpréter leur personnage en confiance, pour échanger en français dans un cadre ludique et bienveillant qu'ils ont largement su s'approprier.

Conclusion

Le théâtre est un lieu privilégié d'échanges et de productions artistiques. Intégré au sein d'une troupe, le comédien peut exprimer son individualité par les échanges avec les autres membres lors de la représentation face au public. Mais le théâtre est autre que simplement la scène et les applaudissements, les deux termes communément représentatifs du théâtre auprès de notre public apprenant de FLE. Les échauffements, les diverses activités théâtrales, les lectures de texte, les répétitions sont autant de possibilités de découvertes et de tentatives linguistiques et corporelles pour le comédien. Dans le cadre des pratiques théâtrales en langue étrangère, les moments hors-scène permettent aux apprenants de construire leur interlangue en interagissant les uns avec les autres. Composante nécessaire à l'acquisition d'une langue étrangère, l'interaction avec le groupe de pairs est valorisée lors des ateliers théâtre, dont l'objectif est de constituer une troupe bienveillante et initiatrice d'idées. Ainsi, lors des ateliers théâtre en français et des répétitions, les apprenants adolescents russophones échangent, agissent et (se) découvrent dans la langue étrangère.

La connaissance des théories acquisitionnelles et didactiques de langues étrangères ainsi que la lecture de multiples recueil d'activités théâtrales adaptées ou non à l'enseignement des langues étrangères, nous ont permis de réaliser ce projet d'ingénierie pour analyser les bénéfices d'un atelier théâtre dans l'apprentissage du FLE par les apprenants adolescents. L'atelier théâtre en français tel qu'il a été pensé diffère des pratiques théâtrales en classe de FLE par ses objectifs : l'atelier théâtre permet de réaliser un projet ludique francophone, sur la base de la participation libre des apprenants.

Lors de l'atelier théâtre en français à l'école n°39 d'Oufa, nous avons analysé une prise de confiance en soi et en leurs productions de la part des apprenants. Freinés dans leur apprentissage par la timidité pour certains, par une insécurité linguistique pour d'autres, la scène leur a offert un laboratoire de français langue étrangère, encouragés par leurs amis. Confrontés à diverses situations d'énonciations, ils ont dû mobiliser des expressions françaises entendues, apprises ou en cours d'acquisition. Au cours des activités théâtrales, ils ont fait des erreurs que leurs camarades ou leurs animatrices ont parfois aidé à corriger ou qu'ils ont corrigés eux-mêmes. Réalisant un véritable travail réflexif sur leurs paroles et leurs gestes, ils cherchaient constamment à s'améliorer. La diversité des profils d'apprentissage et des personnalités au sein de la troupe a entraîné de nombreuses

réactions lors des ateliers, où l'objectif pour les apprenants était de faire découvrir leurs talents et leurs richesses à la troupe, au profit du spectacle en français.

Les activités théâtrales peuvent avoir un effet positif sur la fluidité des productions en FLE, ainsi que sur leur exactitude. A travers elles, les adolescents participants à l'atelier théâtre ont également appris à coconstruire un dialogue en français : écouter son interlocuteur, lui offrir des possibilités d'expressions et l'inclure dans l'échange. Ajoutant le langage corporel à leur interprétation, nous avons analysé un déblocage du verbal par la gestuelle auprès de certains apprenants. Le corps apparaît comme un outil facilitateur du langage verbal dans l'apprentissage du FLE par des adolescents russophones, dans des contextes vécus ou imaginaires : tout leur être est utilisé pour jouer leur rôle, pour interpréter leur personnage et comprendre celui des autres comédiens. Ainsi, les pratiques théâtrales peuvent palier l'insécurité linguistique chez l'apprenant adolescent russophone. Toutefois, l'analyse de notre stage dévoile que le phénomène inverse s'opère également. Parmi les apprenants russes de FLE plus à l'aise dans l'expression verbale, une récitation de texte les rassure à utiliser le langage corporel et donc à échanger de manière plus authentique avec leur partenaire. L'hétérogénéité des caractères et de la maîtrise linguistique des apprenants représentent alors un véritable défi pour la conception d'un atelier théâtre et d'une représentation dramatique en langue étrangère.

Bibliographie.

Baldwin, J., Mederos Syssoeva, K. (1999). La biomécanique de Meyerhold et l'acteur contemporain : comment former l'acteur complet. *L'Annuaire théâtral*, 25, 134–150.
<https://www.erudit.org/fr/revues/annuaire/1999-n25-annuaire3671/041382ar>

Beacco, J.-C. (2010). Tâches, compétences de communication et compétences formelles, *Synergies*, 1, 97-105.
<https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/beacco.pdf>

Benvéniste, E. (1966). Chapitre XXI. De la subjectivité dans le langage. Dans E. Benvéniste *Problèmes de linguistique générale*. Gallimart.
latina.phil2.uni-freiburg.de/raible/Lehre/2006/Materialien/Benveniste.pdf

Bertocchini, P., Constanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Clé International.

Besse, H. (1987). Langue maternelle/ seconde/ étrangère, *Le Français aujourd'hui*, 78, AFEF, 9-15.

Bretegnyer, A. (2002). Regards sur l'insécurité linguistique. Dans A. Bretegnyer, G. Ledegen (éd). *Sécurité/ insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiées, propositions théoriques et méthodologiques* (p. 7-33). L'Harmattan / Université de la Réunion.

Bruner, J.S. (1985). The role of interaction formats in language acquisition, Dans J.P. Forgas (ed.). *Language and Social Situations*, 31-46. Springer-Verlag.
<https://docplayer.net/100910832-Jerome-bruner-chapter-2-the-role-of-interaction-formats-in-language-acquisition.html>

Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*, Presses universitaires de France.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé International.

Chnane-Davin, F. (2020). Chapitre 4. De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ?, Dans J.-M. Defays, *Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère et seconde* (p. 149-198). Mardaga. <https://www.cairn.info/--9782804708597-page-59.htm>

Cocton, M.-N (2013). L'expression théâtrale en FLE : en route vers une cocreativité !, *Voix Plurielles*, 10(2), 71-81.
<https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/article/view/842>

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, *Volume complémentaire*.

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Corder, S.P. (1980). The significance of learners' errors, *International Review of Applied Linguistics*, 5 (Trad. Fr. 1980. Que signifient les erreurs des apprenants ?), *Langages*, 57, 9-15.

https://www.persee.fr/docAsPDF/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833.pdf

Corder, S. P. (1980). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages*, 57, 17-28.

https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1834

Cuq, J.-P. (2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

Cuq, J.-P. (2020). Chapitre 3. Que faut-il savoir avant d'enseigner le français langue étrangère et seconde. Dans J.-M. Defays, *Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère et seconde* (p. 105-147). Mardaga.

<https://www.cairn.info/--9782804708597-page-105.htm>

Darbelnet, J. (1970). Le bilinguisme. *Le français en France et hors de France II. Les français régionaux, le français en contact.*, Actes du colloque sur les ethnies francophones, Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles, 107-128.

https://www.persee.fr/doc/oeide_0549-1533_1970_act_12_1_872

Defays, J.-M. (2020). Chapitre 2. Comment (faire) apprendre une langue étrangère et une culture étrangères, par exemple la langue française et les cultures francophones ?, Dans J.-M. Defays, *Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère et seconde* (p. 59-104). Mardaga.

<https://www.cairn.info/--9782804708597-page-59.htm>

Diderot, D. (1830). *Le paradoxe sur le comédien*, Sautelet.

www.theatre-classique.fr/pages/pdf/DIDEROT_PARADOXECOMEDIEN.pdf

Feral, J. avec Mnouchkine, A. (1995). *Dresser un monument à l'éphémère : rencontres avec Ariane Mnouchkine*. Editions théâtrales

Francard, M. (1993). Insécurité linguistique, Dans M.-L. Moreau (dir.). *Sociolinguistique. Concepts de bases* (p. 170-176), Mardaga.

Gass, S. M., Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition*, 1e ed. 1994. Routledge.

<https://blogs.umass.edu/moiry/files/2015/08/Gass.Second-Language-Acquisition.pdf>

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier.

Hugo, V. (1827). *Cromwell*, (préface) Ambroise, Dupont et Cie.

Ionesco, E. (1962). *Notes et contre-notes*, Gallimard.

Jarvis, S., Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic influence in Language and Acquisition*, Routledge.

Jones, R. A., Burnay, N., Servais, O. (2000). Chapitre 2. L'observation participante, Dans R. Jones, *Méthodes de recherche en sciences humaines* (p. 45-74), De Boeck Supérieur.
<https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/--9782804128005-page-45.htm>

Kadas Pickel, T. (2017). *L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l'espace scolaire français. Langues, représentation, identités en contexte*. (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg et Université du Luxembourg).
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01807658/document>

Kellerman, E. (1983). Now You See It, Now You Don't. Dans S. Gass & L. Selinker (éd.), *Language Transfer in Language Learning* (p. 112-134), Newbury House.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). L'impolitesse en interaction, *Lexis*, 2, 35-60.
<http://journals.openedition.org/lexis/796>

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin.
https://www.academia.edu/35277237/L_acquisition_de_langue_étrangère

Klein, W. (1996). Language Acquisition at different ages. Dans D. Magnusson (Ed.). *Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives* (p. 88-108). Cambridge Press.
https://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/118_1996_Language_acquisition_at_different_ages.pdf

Klinkenberg, J.-M., (2020). Chapitre 1. Pourquoi enseigner et apprendre les langues et les cultures étrangères en général, la langue française et les cultures francophones en particulier ?, Dans J.-M. Defays. *Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère et seconde*, (p. 23-57). Mardaga.
<https://www.cairn.info/--9782804708597-page-23.htm>

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press.
www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*, Center for applied linguistics.

<https://web.stanford.edu/class/linguist62n/labov001.pdf>

Laugier, S. (2004). Acte de langage ou pragmatique ?, *Revue de métaphysique et de morale*, 42(2), 279-303.

<https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2004-2-page-279.htm>

Legout, P. (2011). Animer un atelier théâtre en classe. Les exercices – mémo. Académie de Nancy Metz.

https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia57educationmusicale/IMG/pdf/animer_un_atelier_theatre_en_classe_exercices.pdf

Lesourd, F. (1991). Le théâtre de Stanislavski, *Coulisses*, 4, 1-9.

<https://journals.openedition.org/coulisses/1689>

Markosyan, A. (2000). Situation de la langue française en Russie : le français, deuxième langue étrangère. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 52, 31-39.

https://www.persee.fr/doc/AsPDF/caief_0571-5865_2000_num_52_1_1370.pdf

Mascarau, E. (2012). L'entrée en scène chez Louis Jouvet, *Agôn*, 5, 1-12.

<https://journals.openedition.org/agon/2391>

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive Approach*. (2nd ed.), Sage.

Messaoudi, L. (2020). *Insécurité linguistique*. Publicationnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics.

<http://publicationnaire.huma-num.fr/notice/insecurite-linguistique>.

Montagne, Y.-F, Bui-Xuân, G. (2015). La transhumance de l'adolescence, le corps, l'EPS et le sport..., *Staps*, 108, 7-19.

<https://www.cairn.info/revue-staps-2015-2-page-7.htm>

Monvaillier, F. (2015). Banque d'exercices de théâtre à destination des professeurs, Service Educatif du théâtre d'Auxerre.

<https://docplayer.fr/24737770-Banque-d-exercices-de-theatre-a-destination-des-professeurs.html>

Moscovici, S. (1961) : *La psychanalyse, son image et son public*, Presses universitaires de France.

<https://www.cairn.info/psychanalyse-son-image-et-son-public--9782130546818.htm>

Nadal, M. (2008). *Les enjeux de la construction identitaire de l'individu en apprentissage d'une langue vivante étrangère, le français. Une approche par le corps mis en situation dans l'atelier 'théâtre et langues'*. (Mémoire de master de recherche, Université Jean Monnet, Saint Etienne).

http://thealingua.com/wp-content/uploads/2018/11/master2_Nadal.pdf

Naugrette C. (2016). *L'esthétique théâtrale*. Armand Colin.

<https://www.cairn.info/l-esthetique-theatrale--9782200614188.htm>

Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin.

<https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045.htm>

Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langues*, CLE International.

Pierozak, I. (2001). Calvet, Louis-Jean. - *Pour une écologie des langues du monde*. Plon, 1999, 304 p. *Cahier d'études africaines*, 163(164), 1-5.

<https://journals.openedition.org/etudesafriaines/131>

Pourtois, J.-P., Desmet, H. (2007). Chapitre V. La collecte et l'analyse de l'information. Dans J. Pourtois et H. Desmet (Dir), *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, PSY-Théories, débats, synthèses, (p.117-214), Mardaga.

<https://www.cairn.info/--9782870099810-page-117.htm>

Prieur, J.-M. (1990). Gisèle Pierra, Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode., *Cahiers de praxématique*, 15, 174-178.

Quilliou-Rioual, M., Quilliou-Rioual, M. (2020). *Communication professionnelle et travail en équipe pluridisciplinaire en ESSMS: En 29 notions*, Dunod.

<https://doi.org/10.3917/dunod.quill.2020.01>

Rollinat-Levasseur, E.-M. (2009). Pratiques du théâtre contemporain en classe de Français Langue Etrangère. Dans M. Bernadoce, A. Brillant-Annequin, *Enseigner le théâtre contemporain* (p.169-179), CNDP.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00570513/document>

Selinker L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, X-3, 209-231.

https://kupdf.net/download/interlanguage-by-selinker-1972_58eef820dc0d60024fda9817_pdf

Siouffi, G. (2010). De l' « universalité » européenne du français au XVIIIe siècle : retour sur les représentations et les réalités. *Langue française*, 167, 13-29.

<https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-13.html>

Vasseur, M-T., Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 1-23.

<https://journals.openedition.org/aile/1245>

Watorek, M. (2020). Cognition et activités d'apprentissage, cours universitaire, (Département Sciences du langage, Université Paris 8 – Saint Denis).

Sitographie

Coquin, F.-X. *Catherine II*, Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/catherine-ii-de-russie>

Leclerc, J. (2015). *Russie. L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval. <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/russieacc.htm>

Moïse C. (2019). *Méthodologie. Ficelles méthodologiques*, capsule vidéo modifiée le 10/01/2019, Grenoble, Université Grenoble-Alpes

Muller C. (2019). *Méthodologie. Ficelles méthodologiques*, capsule vidéo modifiée le 10/01/2019, Grenoble, Université Grenoble-Alpes

Muller, C. (2021). *Ouverture de la journée. Enseigner le FLES à travers les arts*, Section FLE (Université Grenoble-Alpes).

<https://www.youtube.com/watch?v=BZrMca1PxvQ&list=PLjUKi6RSyF4O3-9zLxSYIgL6EkBuhRTYV>

Nicoud, G. (2011). Un despote éclairé face à la Révolution Française, *HPI L'histoire par l'image*. <https://histoire-image.org/fr/etudes/catherine-ii-despote-eclaire-face-revolution-francaise>

Payet, A. (2021). *En scène ! Pistes concrètes pour apprendre et enseigner le FLE par le théâtre*, Sections FLE (Université Grenoble-Alpes).

<https://www.youtube.com/watch?v=4ye80OM5cYk>

Pinault, G.-J. (2013). Benvéniste et l'invention du discours, *fabulaLHT*, 11.

<https://www.fabula.org/lht/11/pinault.html>

Ed. Artège (2010). *Carte administrative de la Russie*, d'après Isabelle Facon, Diploweb.

<https://www.diploweb.com/Carte-de-la-Russie-administrative.html>

Cambridge Assessment English. *Grammar School No 39. School Photos*,

<https://penfriends.cambridgeenglish.org/school/26395?s-country=173&pg=10>

Données Mondiales. *Russie. Les plus importantes villes*.

<https://www.donneesmondiales.com/europe/russie/index.php>

Ecole n°39 d'Oufa. *Page d'accueil. Site officiel МБОУ Гимназия №39 им. Файзуллина А.ИИ*, Ecole n°39. <https://school39.ru>

Ecole n°39 d'Oufa. *Structure administrative*. <https://school39.ru/about/struktura-upravleniya/>

Ecole n°39 Oufa, compte officiel du réseau social Instagram.

https://www.instagram.com/gymnasium_39/?hl=fr

Ecole n°39 Oufa, compte officiel du réseau social Vkontakte. <https://vk.com/club760442>

Peopleperproject. (2020) *Jeux de brise-glace pour le premier jour de cours de théâtre*.

<https://fr.peopleperproject.com/posts/4061-icebreaker-games-for-the-first-day-of-drama-class>

Observatory of Economic Complexity (OEC). *Destinations – Russia*.

<https://oec.world/en/profile/country/rus/>

UNESCO. *UNESCO associated Schools*. <https://www.unesco.de/en/education/unesco-associated-schools>

Glossaire

Acquisition d'une langue étrangère : phénomène conscient ou inconscient d'un individu qui assimile les normes et les caractéristiques d'une langue étrangère, sans l'apprendre volontairement

Apprentissage d'une langue étrangère : processus volontaire d'un individu qui assimile les normes et les caractéristiques d'une langue dans l'objectif de la maîtriser

Ecole naturaliste : école dramatique qui recherche le naturel, l'authenticité de jeu et de la scène exposée (Lesourd, 1991 : 3)

Input : ensemble des données en langue étrangère disponibles pour un individu à un moment donné

Insécurité linguistique : fait que des personnes aient une considération faible de leur façon de parler et qu'ils considèrent une autre langue correcte mais dont ils n'ont pas les connaissances requises (Calvet, 1993 : 47).

Intake : ensemble des données en langue étrangère effectivement traitées par un individu

Interlangue : lecte transitoire de l'apprenant de langue étrangère dans son objectif de maîtrise de la langue cible (Selinker, 1972 : 214)

Perspective actionnelle (didactique) : approche didactique qui considère l'apprenant comme un acteur social devant agir sur sa société et celle(s) de la langue cible, proposant un apprentissage par tâches sociales (CECR, 2001)

Théâtre biomécanique : théâtre proposant un contrôle de son corps pour incarner de manière consciente le développement de son personnage (Baldwin, Syssoeva, 1999 : 139)

Théorie interactionniste : théorie selon laquelle la parole est un outil disponible pour agir socialement, ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère se fait en interaction avec des locuteurs de cette langue (Bruner, 1986 : 31-46)

Sigles et abréviations utilisés

CECR : Cadre européen commun de références pour les langues

CEFAN : Chaire de développement de la recherche sur la culture d'expression d'Amérique du Nord

CIDEF : Centre international d'études françaises de l'université Catholique de l'Ouest

CPLV : conseiller pédagogique en langues vivantes

FLE : Français langue étrangère

NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication

TBI : Tableau blanc interactif

URSS : Union des républiques Soviétiques socialistes

ЕГЭ : Examen d'Etat unifié de la Fédération de Russie (Единый государственный экзамен)

Table des illustrations

Figure 1. Carte administrative de la fédération de Russie (Facon, citée par Ed. Artège, 2010).....	10
Figure 2. Photographie de la façade principale de l'école n°39, Oufa (Russie).....	15
Figure 3. Photographie d'une salle de classe de l'école n°39, Oufa (Russie).....	16
Figure 4. Eléments d'observation du lieu de stage : l'école n°39 d'Oufa, Russie.....	18
Figure 5. Répartition des rôles de la pièce en français adaptée de La Fleur écarlate par l'atelier théâtre en français de l'école n°39, Oufa, 2022.....	24
Figure 6. Informations des participants à l'atelier théâtre en français de l'école n°39 d'Oufa (questionnaires apprenants).....	32
Figure 7. Grille d'observation des ateliers théâtre en français à l'école n°39, Oufa.....	37
Figure 8. Schéma de l'acquisition d'une langue cible par un apprenant non natif (Gaonac'h, 1991)	42
Figure 9. Schéma de l'interlangue (d'après Selinker, 1972).....	44
Figure 10. Schéma de la courbe d'apprentissage d'une L2 (d'après Corder, 1971, cité par Watorek, 2020).....	45
Figure 11. Photographie de l'atelier théâtre du 20 mai 2022.....	68
Figure 12. Photographie du spectacle du 24 mai 2022.....	84
Figure 13. Photographies de l'atelier théâtre du 20 mai 2022.....	85
Figure 14. Photographies de l'atelier théâtre du 20 mai 2022.....	86
Figure 15. Echéancier utiliser lors de l'atelier théâtre en français, école n°39, Oufa.....	105
Figure 16. Planning de l'enchaînement des activités pour l'atelier théâtre en français, école n°39, Oufa.....	108

Table des annexes

Annexe 1 - Attestation de rupture de contrat de travail entre la fondation caritative Tridsat parallèle et S. Pfannstiel	102
Annexe 2 - Matrice utilisée lors du projet Atelier théâtre en français à l'école n°39 d'Oufa	103
Annexe 3 - Déroulement des ateliers théâtre en français (1 ^{er} février au 3 mars 2022)	106
Annexe 4 - Texte dramatique de la pièce <i>La Fleur écarlate</i> , adaptée en français, jouée par les apprenants de l'atelier théâtre en français de l'école n°39 d'Oufa (Russie) lors du spectacle le 24/05/2022.....	109
Annexe 5 - Questionnaires remplis par les apprenant participants à l'atelier théâtre en français...	117
Annexe 6 - Grilles d'observations de l'atelier théâtre en français du 1 ^{er} février au 3 mars 2022....	122
Annexe 7 - Transcription de l'entretien dirigé entre Mme G. A. Imachéva et la stagiaire (15/04/2022, en ligne).....	133
Annexe 8 - Transcription de l'entretien dirigé entre Mme G. A. Imachéva et la stagiaire (26/05/2022, en ligne).....	135
Annexe 9 - Transcription des extraits analysés des enregistrements audio et vidéos de l'atelier théâtre en français ainsi que du spectacle (12/05/2022, 21/05/2022, 24/05/2022)	140

Annexe 1 - Attestation de rupture de contrat de travail entre la fondation caritative Tridsat parallèle et S. Pfannstiel

Madame, Monsieur,

Je soussignée, Mme *Imachéva Giouzel*....., et atteste par la présente l'arrêt du contrat de travail de Mlle Sterenn Thorina PFANNSTIEL, citoyenne française en contrat de travail depuis le 01/02/2022 à l'école 39 d'Oufa (Russie), à compter du 4 mars 2022.

En vue du contexte international, Mlle Sterenn PFANNSTIEL a dû quitter la Fédération de Russie et ne peut plus remplir ses obligations professionnelles prévues par le contrat du 22 janvier 2022 avec la Fondation caritative « TRIDSAT DÉVYATA PARALLÈLE » pour l'école d'état n°39 à Oufa, Russie.

Le stage sur le lieu de travail effectué par Mlle Sterenn PFANNSTIEL, étudiante de l'université Grenoble-Alpes, a par conséquent promptement cessé à compter du 4 mars 2022 inclus.



г. Оufa....., le 04.04.2022.....

Signature :

Имашева

Annexe 2 - Matrice utilisée lors du projet Atelier théâtre en français à l'école n°39 d'Oufa

Période	A réaliser	Méthodes
<p>27/01 au 01/02 (au sein de l'établissement et en ligne)</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Faire une liste des éléments importants dans la compréhension de l'établissement et des buts à atteindre (observation de l'école, des différents projets déjà créés, site internet, rapports sur la scolarité en Russie et les politiques éducatives fédérales. → Echanger avec la tutrice et l'administration pour clarifier le projet en fonction des besoins → Lire et collecter des activités théâtrales → Elaborer d'un planning général sur la période du projet de manière conjointe avec la tutrice → Préparer un atelier → Etablir une grille d'observation des ateliers théâtre 	<ul style="list-style-type: none"> → Entretiens et réunions avec la tutrice (co-animatrice de l'atelier théâtre) et l'administration → Observation de l'environnement et de la situation éducative en Russie (visites de l'établissement, sites internet)
<p>01/02 au 06/02 (en ligne)</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Assurer les premiers ateliers théâtre en français (en ligne) → Présenter l'atelier théâtre en français aux apprenants participants → Préparation des ateliers suivants → Débuter l'écriture, la traduction du texte adapté du conte La Fleur écarlate – La Belle et la Bête 	<ul style="list-style-type: none"> → Réunions hebdomadaires avec la tutrice → Séances sur ZOOM avec les élèves → Remplir les grilles d'observation
<p>10/02 au 05/03 (au sein de l'établissement : amphithéâtre et salle de classe de français)</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Echanger avec les professeurs des élèves et l'administration pour assurer la tenue des ateliers théâtre en français (rappel des emplois du temps) ainsi que la salle de répétition (l'amphithéâtre) → Préparer le déroulement des ateliers théâtre suivants → Ecrire et traduire le texte en 	<ul style="list-style-type: none"> → Entretiens avec l'administration → Echanges informels avec les professeurs concernés → Réunions hebdomadaires avec la tutrice

	<p>collaboration avec la tutrice (fin)</p> <ul style="list-style-type: none"> → Répartir les rôles entre les élèves participants → Partager le texte et débiter la lecture dramatique du texte → Assurer le bon déroulement de l'atelier théâtre 	<ul style="list-style-type: none"> → Echanges concis et synthétiques à la fin de chaque atelier théâtre avec la tutrice et les apprenants → Remplir les grilles d'observation
<p>RUPTURE DU STAGE au 04/03/2022</p> <p>(La suite du tableau représente l'organisation pensée pour la poursuite optimale du projet « atelier théâtre en français » et de son évaluation)</p>		
<p>06/03 au 30/04 (au sein de l'établissement : amphithéâtre et salle de classe de français)</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Assurer le bon déroulement de l'atelier théâtre → Proposer des répétitions en plus aux apprenants ayant des difficultés de diction importante (cours de phonétique...) → Travail plus intense sur la mise en scène et l'apprentissage du texte → Trouver un endroit pour la représentation fin mai → Echanger avec les apprenants pour comprendre leurs difficultés, leurs avis... 	<ul style="list-style-type: none"> → Echanges concis et synthétiques à la fin de chaque atelier théâtre avec la tutrice et les élèves → Echanges avec la tutrice et l'administration → Remplir les grilles d'observation
<p>01/05 au 24/05 (au sein de l'établissement : amphithéâtre et salle de classe de français)</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Assurer le bon déroulement de l'atelier théâtre → Communiquer avec la direction et l'équipe pédagogique sur l'événement (éventuellement aménagement des horaires pour les élèves participants) → Finaliser la mise en scène → Effectuer les derniers accords → Organiser les derniers préparatifs de la représentation (24/05) 	<ul style="list-style-type: none"> → Echanges concis et synthétiques à la fin de chaque atelier théâtre avec la tutrice et les apprenants → Réunion avec la tutrice et l'administration → Echanges informels avec les membres de l'équipe pédagogique
<p>24/05 (la date à été précisé une fois la date de représentation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Gérer le déroulé de l'événement → Assurer le bon déroulement de la représentation théâtrale → Valoriser l'événement en organisant 	

fixée)	un responsable des photos et vidéos	
25/05 au 31/05 (au sein de l'établissement : amphithéâtre et salle de français)	<ul style="list-style-type: none"> → Echanger et permettre un retour avec les apprenants sur le spectacle et l'atelier théâtre en français → Comprendre et noter les points à améliorer pour la mise en place d'un nouveau projet atelier théâtre 	<ul style="list-style-type: none"> → Organiser une rencontre, un dernier atelier, pour échanger avec tous les participants
01/06 au 15/06 (au sein de l'établissement)	<ul style="list-style-type: none"> → Evaluer le dispositif de manière conjointe la tutrice de stage par rapport aux objectifs et aux compétences fixées en janvier → Réfléchir aux points à améliorer → Enumérer les difficultés rencontrées (organisation, motivation, linguistiques...) → Echanger avec l'administration → Ecrire un rapport et des points d'amélioration pour l'année prochaine (en français et en russe) → Communiquer avec l'ensemble de l'équipe pédagogique (ou du moins celle intéressée) → Assurer la communication du projet dans l'école (panneau d'affichage, photos...) et sur les réseaux sociaux. 	<ul style="list-style-type: none"> → Etablir une grille d'évaluation de l'atelier théâtre en parallèle avec les objectifs fixés en janvier → Réunion avec l'administration → Rassembler et trier les photos de l'événement → Préparer des publications adaptées à chaque réseau social ou sites internet

Figure 15. Echéancier utiliser lors de l'atelier théâtre en français, école n°39, Oufa

Annexe 3 - Déroulement des ateliers théâtre en français (1^{er} février au 3 mars 2022)

Date	Enchaînement des activités ²⁷
01/02 (en ligne)	<p>Brise-glace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le ballon imaginaire : lourd, léger... - Jeu du prénom <p>Echauffement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les jours de l'année - Le géant (trois fois) <p>Jeu théâtral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echange libre (en français et en russe) : c'est quoi le théâtre ? - Candide : dans la vie quotidienne - Personnage chaise : Jouer avec un objet dans sa chambre <p>(échauffement : - Le pingouin : les faire marcher/ se déplacer derrière l'écran)</p> <p>Echange :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fatigue/ malheureux/ questions...
03/01 (en ligne)	<p>Brise-glace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le plus grand sandwich du monde - Le ballon imaginaire : chaud/ froid/ glacé... <p>Echauffement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La douche - Le poisson - syllabe émotions. Nous avons choisi trois sons : /flœ/, /ε/ et le son / a/ <p>Jeu théâtral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - jouer avec une matière scolaire - Candide à jouer en humeur paresseuse (montrer un extrait de <i>Zootopie</i> (Film Disney, 2016) avec le paresseux, en français). <p>Echauffement / Calme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le géant <p>Echange</p>
07/02	<p>Brise glace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le ballon imaginaire : enfant animal <p>Echauffement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se déplacer sur le plateau, sur la scène, dans le public - La vague - La sono : /fa/, /ma/, /ta/ <p>Jeu théâtral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La salle d'attente - Candide : dans un conte <p>Echange</p>
10/02	<p>Brise-glace/ Echauffement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le courant électrique <p>Présentation de la pièce : remue-ménage (mots/ expressions et mimes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répartition des rôles - Mimer son personnage : faire deviner 3 caractéristiques de son personnage - Sonorisation d'un personnage/ paire

²⁷ Les activités ont été collectées auprès des travaux de Legout (2011), Cocton (2013), Monvaillier (2015), Payet (2021).

	Echange
14/02	<p>Brise glace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le ballon : d'éléments de <i>La Fleur écarlate</i> <p>Echauffement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appropriation de l'espace/ du plateau - Le corps libre - Chef de meute <p>Jeu théâtral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mimer son personnage, mimer celui d'un autre - Sonoriser son personnage par paire <p>Distribution du début du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture / premier regard sur le texte dramatique <p>Echange</p>
17/02	<p>Brise-glace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le cercle-danse : chaque élève propose un mouvement qu'il faut répéter <p>Echauffement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu du miroir - Les pingouins <p>Jeu théâtral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frankenstein : dans la forêt de Morom - Mimer une scène à 3 personnages de la pièce <p>Lecture du texte</p> <p>Echange</p>
21/02	<p>Brise-glace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La plus grande <i>forêt</i> du monde - Les évanouissements <p>Echauffement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lapin cari cari - Le poisson <p>Lecture du texte jouée</p> <p>Echanges</p>
24/02	<p>Brise-glace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le courant électrique - La course des aveugles <p>Echauffement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le mâchon : fleur, forêt, palais, fille - La paille <p>Lecture et jeu théâtral</p> <ul style="list-style-type: none"> - La chaise d'attente avec son personnage <p>Echange</p>
28/02	<p>Brise-glace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cercle-danse <p>Echauffement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le géant (x3) - Le poisson <p>Jeu théâtral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le radeau de la Méduse <p>Lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le gueuloir <p>Echange</p>
03/03	<p>Brise-glace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le ballon : des éléments de <i>La Fleur écarlate</i>

	Echauffement : <ul style="list-style-type: none">- La vague- Le corps libre- Syllabes émotions avec /a/ /ε/ /œ/ Lecture et jeu théâtral Echange
--	--

Figure 16. Planning de l'enchaînement des activités pour l'atelier théâtre en français, école n°39, Oufa

Annexe 4 - Texte dramatique de la pièce *La Fleur écarlate*, adaptée en français, jouée par les apprenants de l'atelier théâtre en français de l'école n°39 d'Oufa (Russie) lors du spectacle le 24/05/2022

Scène 1

Dans le jardin de la maison du marchand.

Le marchand apparaît avec des clés à la main, il porte des vêtements de voyage.

Kapa : Père !

Fissa : Père notre cœur.

Marchand : Alors, mes filles, mes filles mignonnes, je dois partir. Je vous quitte, vous n'aurez besoin de rien.

Alionouchka : Reviens très vite, père adorable !

Marchand : Dès que j'aurai fini, je reviendrai tout de suite, mes fillettes mignonnes !

Travailleur : Maître ! Je mets les voiles au vent.

Marchand : Je vais me préparer, je n'ai qu'à prêter les clés à la maîtresse.

Kapa : A qui veux-tu donner les clés, père, à ta fille cadette ?

Fissa : Tu vas nommer Alionka responsable au-dessus de nous ?

Marchand : Mais vous, vous ne savez que chanter des chansons, mener des rondes, faire des fêtes, tandis qu'Alionouchka reste à la maison et surveille tout le ménage.

Alionouchka : Donne-leur les clés, père !

Marchand : Oui, c'est vrai, il faut faire comme ça, c'est d'usage. Prends les clés Kapa. Ne pense pas à faire du mal à Alionouchka, aie pitié d'elle !

Travailleur : Maître ! La rivière est agitée. Il est temps d'embarquer !

Marchand : Une seconde, une seconde... Eh bien, mes gentilles fillettes, qu'est-ce que je peux vous apporter de mon voyage ?

Kapa : Achète pour moi, père, le sarafan en soie de couleur bleu avec des boutons en perle, des galons dorés. Qu'il soit de beauté inouïe et que mes amies crèvent d'envie !

Marchand : Tu auras un cadeau appréciable !

Fissa : Et pour moi, père, achète le collier de saphir avec le fermoir en or. Que dans une perle le soleil se reflète et dans l'autre le croissant brille. Et qu'il soit si beau que toutes mes copines crèvent d'envie !

Marchand : Toi aussi, tu auras comme cadeau ce que tu veux ! Et toi, ma puce, la plus timide, tu veux quoi comme cadeau ?

Alionouchka : J'aimerais que tu m'apportes la fleur écarlate qui est la plus belle du monde !

Marchand : J'essaierai de la trouver mais je n'en suis pas sûr.

Travailleur : Maître, le vent joue avec la voile, il fait chasser les nuages dans le ciel. Il est temps pour nous d'embarquer.

Marchand : Disons-nous au revoir. D'après la coutume russe asseyons-nous une seconde avant le voyage !

Tout le monde s'assoit.

Nurse : Sois en bonne santé, maître, bon départ, bon retour !

Kapa : Nurse ! On va au festin !

Nurse : Mais c'est déplaisant ! Le père vient de partir et vous pensez déjà sortir.

Kapa : Tais-toi nurse, tu es très embêtante.

Nurse : Elles ne te laisseront pas calme sans papa...

Scène 2.

Dans la forêt épaisse.

Sylvain chante.

Sylvain : Oh, oh ! je flaire l'esprit humain ! Gnomide ! Eh, gnomide !

Gnomide : Sylvain, qu'est-ce que tu as ?

Sylvain : Un bateau avec des humains se dirige vers la forêt la plus chère. On va faire quoi, Gnomide ?

Gnomide : Tu ne sais pas quoi faire, toi vieux Sylvain ? Tu ne connais pas ton travail ? Epier, écouter aux portes et si un malheur menace la forêt. Il faut appeler au secours Baba Yaga.

Marchand : Les voilà, les forêts de Mourom, les plus chères ! Elles font peur, elles sont inhabitables, il n'y a que des esprits des ténèbres.

Travailleur : N'aie pas peur, maître ! Tu n'auras pas de problèmes avec Anton ! Mon arquebuse est chargée !... Pourquoi on s'est trouvés dans ce coin perdu ? On a vendu tous les marchandises, acheté des cadeaux à toutes tes filles. Il est temps de se dépêcher de rentrer.

Marchand : Je n'ai pas trouvé de fleur écarlate pour Alionouchka. Les sages aux cheveux blancs dans un village perdu m'ont dit qu'il fallait chercher cette fleur au fin fond des forêts de Mourom. Alors, tu comprends pourquoi on est ici ?

Travailleur : Je l'ai compris, maître. Allons dans des directions différentes, regardons s'il y a quelque part la fleur écarlate.

Marchand : Ne tire pas sur moi avec ton arquebuse à cause de la peur.

Travailleur : Moi, à cause de la peur ?

Marchand : Toi, toi, tu as pris ton courage, tout à fait, à deux mains...

Travailleur : Je n'ai peur de rien !

Gnomide : Sylvain.

Sylvain : Malheur ! Ils cherchent la fleur écarlate.

Gnomide : Oui, c'est un malheur, Sylvain. Appelle la maîtresse.

Sylvain : Oh, oh ! J'appelle Baba Yaga, le pied de pierre. Toi, le croissant, brille ; toi, le vent, siffle ; toi, la forêt, fais du bruit ! Et toi, Baba Yaga, prends le mortier et aide-toi avec le balai. Viens ! Viens !

Baba Yaga : Qui m'appelle ?

Gnomide : Tu es la maîtresse et on est tes servants fidèles !

Baba Yaga : Qu'est-ce qui s'est passé, qu'est-ce qui est arrivé ?

Gnomide : Dans la forêt, il y a des gens.

Sylvain : Ils cherchent la fleur écarlate.

Baba Yaga : Je ne leur permettrai ni de la trouver, ni de l'arracher. Personne n'aura cette fleur. Toi, Sylvain, fais leur peur et toi, Gnomide, aide-moi ! Eteins, éteins le croissant clair. Debout ! Reviens à la vie, forêt épaisse. Vous, feux de marais, étendez-vous dans la forêt ! Cachez-vous, tous !

Travailleur : Hum ! Il n'y a personne ! Et le maître, qu'est-ce qu'il est devenu ? Et alors ? J'ai mon arquebuse de feu avec moi. Je n'ai peur de personne, pas le diable lui-même. *Il est assis.* C'est quoi qui va à ma rencontre ? Debout ! Ne bouge pas ! Je suis brave. Je t'assassinerai avec mon arquebuse. Je le jure ! Debout ! Ne bouge pas !

Il tire. Une branche tombe de l'arbre.

Je l'ai tué ! *il s'approche.* Oh, non c'était un arbre qui bougeait

Le magicien sort de derrière l'arbre et le chatouille.

Sylvain : Ou l'écho

Travailleur : Aïe ! Aïe ! *Il sursaute et gesticule.*

L'esprit disparaît en riant. Laisse-moi ! Va-t'en !

Dieu merci ! Ce sont des hallucinations !

Baba-Yaga jaillit par derrière et lui assène un coup de balais sur la tête.

Baba Yaga : Sauve-toi, imbécile !

Travailleur : Au secours ! Je suis mort ! Au secours ! *Il saute dans le bateau et s'en va en pleurant.*

Baba Yaga : Alors celui-ci est effrayé pour longtemps et ne va pas aller dans la forêt épaisse !

Gnomide : Ha, ha, ha, et le marchand, Grand-mère ?

Baba Yaga : Il est foutu. Il n'arrivera pas à trouver la fleur écarlate. Ma mission est accomplie ! *Baba Yaga s'envole.*

Gnomide : Allons au lit, Sylvain.

Sylvain : Il est temps de se coucher !

Ils sortent.

Pause.

Marchand : Je suis resté tout seul. Il s'est enfui avec le bateau, Je suis resté tout seul, dans la forêt fantastique. Où appelez -vous, je ne vous suivrai pas. Loin de mes yeux, les feux des esprits malins.

Les lumières disparaissent...

Advienne que pourra ! Je vais y aller !

Il marche le long de la route et disparaît derrière les arbres.

Scène 3.

Marchand : Eh, qui est là ?

L'écho lui répond à nouveau.

J'aimerais boire de l'eau...

Une cruche avec de l'eau tombe au-dessus de lui...

Quel miracle ! Que l'eau est délicieuse ! Maintenant je voudrais manger un peu de pain.

Merci beaucoup à vous, servants invisibles. *Il mange le pain.* Vous m'avez donné à manger et à boire. Le palais est étrange. Mais les costumes sont les nôtres, les russes.

Il marche dans le palais, en regardant autour de lui

Marchand : Il est évident que je ne pourrai pas trouver la fleur écarlate ici. *Silence. Il voit un grand arbuste avec une fleur écarlate.* La voilà, la voilà, ta fleur écarlate, Alionouchka... *Il arrache la fleur.*

La voix : Qu'est-ce que tu as fait, marchand ? Comment ? Tu as osé arracher ma fleur favorite ? Tu vas mourir d'une terrible façon ! Dis adieu à ta vie !

Marchand : *Il lève la tête en direction de la voix. Il se dirige vers le lieu d'où vient la voix.* Je suis à ta merci, je ne peux pas aller contre ta volonté, maître invisible ! Et comme je ne connaissais pas le prix de la fleur écarlate, je l'ai arrachée. Prends tout ce dont je possède, toutes mes marchandises, mais épargne ma vie !

La voix : Je n'ai pas besoin de tes trésors !

Marchand : J'ai osé arracher ta fleur écarlate pour faire plaisir à ma fille cadette, ma favorite, pour la consoler, mon orpheline de mère.

La voix : Ne me demande pas grâce, marchand !

Marchand : Laisse-moi partir pour dire adieu à mes filles. Aies confiance à ma parole, je reviendrai dans les délais pour mourir, le mot russe est inviolable.

La voix : *Il se tait, puis* : D'accord, marchand ! Je te permettrai de partir pour dire adieu à tes filles. Tu as un jour. Si une de tes filles prend la décision de venir au palais pour y vivre à jamais à ta place, je te laisserai la vie, marchand ! Tu es d'accord, marchand ?

Marchand : Oui ! Merci beaucoup, maître invisible ! Mais comment je peux revenir ?

La voix : Fais agiter la fleur écarlate et tu te trouveras chez toi.

Marchand : Attends-moi au délais prévu, je reviendrai pour que tu me tues, maître d'ici.

Il tourne la fleur écarlate trois fois autour de sa tête.

Scène 4

Dans le jardin de la maison du marchand.

Kapa : Le sarafan en soie !

Fissa : Le chemisier en soie !

Kapa : Le chouchou de velours !

Fissa : Le collier en pierres fines !

Travailleur : *fier.* Tout ça est grâce à moi !

Nurse : Pourquoi grâce à toi ?

Travailleur : Si ce n'était pas moi, elles n'auraient pas de cadeaux.

Fissa : C'est toi qui en as acheté ?

Travailleur : Ce n'est pas moi qui en ai acheté, mais je les ai sauvegardés !

Nurse : De qui ?

Travailleur : De la méchante sorcière, des esprits des ténèbres.

Nurse : Et pourquoi tu as quitté ton maître. Toi, tout seul, sur le bateau ?

Travailleur : Je ne me suis pas enfui, j'ai été emporté.

Nurse : Emporté par qui alors ?

Travailleur : Par le génie des eaux et les sirènes du fleuve

Kapa : Quelles belles toilettes !

Fissa : Ça fait cligner les yeux !

Kapa : Et Alionka s'occupe de sa fleur !

Fissa : Imbécile !

Alionouchka : Père, notre coeur, pourquoi tu te tais, pourquoi tu as l'air si triste ?

Marchand : Ça va, ma puce ! Je suis fatigué.

Fissa : Ah ! Que je suis magnifique !

Kapa : Et moi, je suis belle !

Marchand : *Se lève de manière rapide.* Arrêtez mes filles ! *Fissa et Kapa arrêtent de danser.* Il est temps de se dire adieu.

Alionouchka : Père, un malheur est arrivé ?

Nurse : Tu es tombé malade ?

Kapa : *pleure* Oh ! Oh ! Le malheur est inévitable ! Evidemment il a perdu toute la fortune...

Fissa : Nous serons appauvris !

Alionouchka : Ne sois pas désolé, père, notre coeur ! On fera fortune avec le temps !

Marchand : Non je n'ai pas perdu la fortune, par contre je l'ai multipliée et je suis en bonne santé. Mais écoutez, mes filles... J'ai arraché la fleur écarlate dans la forêt, au maître invisible et à cause de ça je vais vous quitter pour mourir. Adieu, mes filles !

Alionouchka : Père, pourquoi ceci ?

Nurse : Alors, maître il n'y a aucune solution ?

Marchand : Il y a une solution, mais elle est très chère pour moi. Je ne peux sauver ma vie qu'en payant une grosse rançon.

Kapa et Fissa : Laquelle ?

Marchand : Si l'une de vous fait agiter la fleur écarlate trois fois et revient au palais pour y vivre à ma place. Elle aura une demeure somptueuse, beaucoup de servants invisibles, une vie libre, mais ne verra jamais aucun être humain.

Silence.

Kapa : Je voudrais remarquer, père notre coeur, qu'il ne te reste pas très longtemps à vivre tandis qu'on ne commence qu'à vivre. Alors, tu veux détruire notre vie ?

Marchand : Tu as raison, peut-être, Kapa, mais ton coeur est en pierre !

Fissa : Pour qui tu as arraché la fleur, alors qu'elle t'aide !

Alionka s'approche de son père et s'incline à sa taille.

Alionouchka : Père béni !

Nurse : *retient Alionka* Qu'est-ce qui t'es venu à la tête, Alionouchka ?

Alionouchka : Je te remplacerai, père notre coeur !

Marchand : Alionouchka, ma fille, la plus favorite, que j'aie la mort terrible. Je suis déjà vieux, mais tu resteras à la maison !

Alionouchka : Ne pleure pas, ne sois pas triste, père !

Marchand : Rends-moi, rends-moi, la fleur ! Je ne te permettrai pas de partir !

Alionouchka : Adieu, père ! *Elle se libère et court sur le côté.* Adieu la maison !

Elle agite la fleur écarlate trois fois et disparaît.

Marchand : Qu'est-ce que j'ai fait ? Qu'est-ce que j'ai fait, peu raisonnable ? Pourquoi j'ai parlé de mon secret ?

Kapa : Pourquoi tu nous a quittés, Alionouchka ?

Fissa : Oh ! Oh ! Notre sœur cadette mourra.

Nurse : Adieu, maître !

Marchand : Eh, toi, nurse, tu vas où ?

Nurse : Je vais aller dans les forêts de Mourom pour trouver mon Alionouchka ! Je ne la laisserai pas au malheur, ma puce.

Kapa et Fissa : Tu disparaîtras, toi-aussi, nurse, dans la forêt

Marchand : *S'incline.* Va en route, nurse, sois une consolation pour mon Alionouchka !

Nurse : Adieu !

Scène 5

Dans la forêt de Morom.

Baba Yaga : *Devant un chaudron.* Fais cuire dans ma marmite des herbes hallucinatoires, fais bouillir des os de crapaud et de grenouille.

Gnomide : Tu fais cuire quoi ?

Baba Yaga : Le poison. Celui qui en est aspergé est transformé en animal.

Gnomide : Pour qui tu le prépares ?

Baba Yaga : Pour celui qui me barre le chemin.

Gnomide : La fille du marchand habite au palais, elle a la fleur écarlate.

Baba Yaga : On va avoir du mal, Gnomide, si elle lève mon incantation du palais... Alors notre règne finira dans la forêt.

Gnomide : Détruis-la, détruis-la, Baba Yaga, sinon, on sera tous perdus !

Baba Yaga : Je la détruirai pourvu que je puisse pénétrer dans le palais... Attention ! Je flaire des pas humains. Appelle Sylvain qu'il embourbe le passant ici, chez moi !

Gnomide : Je cours ! *Elle disparaît.*

La nurse se place devant Baba Yaga.

Baba Yaga : Pourquoi tu erres dans la forêt pendant la nuit ?

Nurse : Ne me fais pas peur ! Et si j'y suis, c'est que j'en ai besoin !

Baba Yaga : Que tu es brave !

Nurse : Je suis ce que je suis !

Baba Yaga : Ne bouge pas ! Où vas-tu ?

Nurse: Où mon coeur me mène, chez mon Alionouchka !
Baba Yaga: Tu n'iras nulle part, c'est moi qui irai à ta place.
Nurse: *rigole* Toi? Alionouchka te chassera.
Baba Yaga: Elle ne me chassera pas! Elle ne me chassera pas ! *Murmure des jurons incompréhensibles.*
 Regarde ! *Elle touche le sol et se transforme en la nurse.*
Nurse: Ah, toi, un monstre, je le dirai à Alionouchka !
Baba Yaga: Tu ne diras rien! *Elle prend du poison dans le chaudron avec une cuiller.* Que tu sois un pigeon, vole dans le monde entier et sois triste jusqu'à ta mort ! *Jette le poison sur la nurse.*
Gnomide : *Elle rit.* Ha, ha, ha ! Tu es foutue, la vieille !
Baba Yaga: Je me mets en chemin.
Gnomide : Où vas-tu donc ?
Baba Yaga: Je vais au palais, je détruirai la plus petite fille du marchand. *Elle part.*

Scène 6

Dans le jardin du palais.

Alionouchka : Reviens, fleur, à ta place ! *Elle pose la fleur écarlate à sa place.* Elle est bien à la maison, ici, même si c'est moins riche, mais l'ambiance est plus joyeuse !
La voix: Tu es ma maîtresse, je serais très content de te servir, je ferai tout ce dont tu auras envie !
Alionouchka : Tout ce dont j'aurai envie ?
La voix: Sauf une seule chose : de rentrer chez toi.
Alionouchka : Je ne partirai nulle part.
La voix: Dis tout ce que tu veux, réfléchis même. Tous tes désirs seront accomplis par mes servants, tes servants invisibles. Au revoir, à demain, Alionouchka !
Alionouchka : Au revoir, maître mystérieux ! *Ecoute.*
La voix : *Derrière la porte* Ouvre-moi, Alionouchka !
Alionouchka : Qui est là ?
La voix : *Derrière la porte* C'est moi, ta nurse.
Alionouchka : *Va vers la porte et s'arrête.* Toi, la nurse ?
La voix : *Derrière la porte* Ouvre-moi, laisse-moi entrer !
Alionouchka : Pourquoi ta voix est si sourde, nurse ?
Baba Yaga: Bonjour ma chérie!
Alionouchka : Bonjour ma nurse ! *Recule.* Pourquoi on sent le froid en ta présence ?
Baba Yaga: Parce que je me suis imprégnée des rosées et des brumes en allant à toi.
Alionouchka : Pourquoi tes yeux sont si petits et rouges ?
Baba Yaga: Parce que j'ai pleuré beaucoup en pensant à toi, ma puce !
Alionouchka : *Elle marche vers la nurse.* Pardonne-moi, nurse, je ne pensais pas que l'ennui peut faire vieillir.
Baba Yaga: Dis-moi. Comment vas-tu, entourée de telles richesses ?
Alionouchka : Je vais bien, nurse !
Baba Yaga: Il te gêne, ton maître ?
Alionouchka : Non, nurse, il n'y a personne de plus gentil que lui dans le monde !
Baba Yaga: L'as-tu vu, il est comment ?
Alionouchka : Non, nurse.
Baba Yaga: Et pourquoi il se cache de toi ?
Alionouchka : Je ne lui ai pas demandé de le voir.
Baba Yaga: Peu raisonnable ! Demande-lui de se présenter devant toi ! Sans doute, il est beau comme un prince de conte de fée !
Alionouchka : Je l'imagine aussi comme toi. Un homme de haute taille, bien fait, aux boucles de soie, aux yeux bleus.
Baba Yaga: Peu raisonnable ! Demande-lui de se présenter devant toi, Alionouchka !
Alionouchka : Je ne lui demanderai pas.
Baba Yaga: Peut-être qu'il attend que tu lui demandes ?
Alionouchka : Je ne peux pas, nurse.
Baba Yaga: Alors, tu ne l'aimes pas, si tu ne veux pas le voir, ton ami apprécié.
Alionouchka : *Silence.* D'accord, nurse. Tu es là, cher ami ?
Voix : Je suis là, ma maîtresse ! Tu as une demande ?
Alionouchka : J'aimerais te voir, j'aimerais savoir qui tu es.
Voix : Ne me demande pas ça, ma maîtresse !
Alionouchka : Présente-toi devant moi, je te demande juste ça !

Voix : Non, non Alionouchka !

Baba Yaga : *à voix basse* Demande encore !

Alionouchka : Accomplis ma demande, maître invisible !

Baba Yaga : Persuade-le, persuade-le !

Alionouchka : Présente-toi devant moi juste une seconde !

Voix : Je ne peux pas, Alionouchka !

Alionouchka : Pourquoi ?

Voix : Je suis laid, abominable. Tout le monde a peur de moi.

Alionouchka : Je n'aurai pas peur de toi !

Voix : Je sais que tu m'aimes pour mon amour envers toi et si tu me vois, tu me trouveras abominable, tu me haïras et je mourrai de malheur.

Alionouchka : Présente-toi devant moi ! Si tu es une personne âgée, tu seras un grand-père pour moi, si tu n'es ni jeune, ni vieux je te traiterai comme un oncle ; si tu es jeune, alors tu deviendras pour moi le frère.

Voix : Je ne peux pas te contredire.

Monstre : *Triste* Alionouchka, Alionouchka

Baba Yaga tient Alionka et rit méchamment.

Scène 8

Dans le jardin du Monstre. Alionka court.

Alionouchka : Eho ! oho !

Voix : *Derrière les arbres* : Eho ! oho !

Alionouchka : *Elle rit.* Eho ! oho !

Monstre : *Il court.* Eho ! oho ! *Il s'arrête.* Eho ! oho !

Alionouchka : Enfin, je t'ai trouvé, mon maître favorable ! Jouons au froid-chaud ! Voilà mon bandeau en perle, cache le et moi, je me retournerai.

Monstre : C'est bon.

Alionouchka : Je cherche le bandeau, il est là ?

Monstre : Froid, froid.

Alionouchka : *Elle cherche.* Il est là ?

Monstre : Un peu plus chaud, un peu plus chaud.

Alionouchka : Peut-être là ?

Monstre : Froid, de nouveau froid

Alionouchka : Et ici ?

Monstre : Chaud, chaud !

Alionouchka : Le voilà, le voilà ! J'ai gagné ! J'ai gagné !

Monstre : Je suis trop laid ?

Alionouchka : Non, qu'est-ce que tu dis, tu es si gentil !

Monstre : Ne me quitte jamais, Alionouchka, sinon je mourrai sans toi.

Alionouchka : Je ne te quitterai pas, je deviendrai ton ami éternel.

Monstre : Je ne vivrai pas un seul jour sans toi.

Alionouchka : *Bouge la tête, triste.* Mon pauvre.... Nurse, pourquoi tu me regarde d'un air si fâché ?

Baba Yaga : Je ne reconnais pas mon Alionouchka. Tu joues dans le jardin avec le monstre, tandis qu'à la maison ton père est sur le lit de mort.

Alionouchka : Nurse, que dis-tu ?

Baba Yaga : Regarde dans l'eau et tu verras le visage de ton père !

Alionouchka : Fais voir. *Regarde dans l'eau.* Père, cher père ! Viens vite, mon ami fidèle !

Monstre : *Il sort des arbustes.* Je suis là !

Alionouchka : Mon maître gentil, ne te fâche pas de ma demande !

Monstre : Qu'est-ce que tu as, Alionouchka ?

Alionouchka : Laisse-moi rentrer chez moi pour un seul jour. La nurse a dit la bonne aventure et elle a vu la mort de mon père.

Monstre : Ne me demande pas ça ! Ne me détruis pas, Alionouchka.

Alionouchka : Laisse-moi rentrer chez moi pour une seule heure au moins, mon ami tendre !

Monstre : *Triste, silence.* Je ne peux pas te retenir, Alionouchka ! Prends la fleur écarlate, tourne-la trois fois au-dessus de toi et tu te trouveras là où ton cœur t'appelle.

Alionouchka : *Prend la fleur.* Merci à toi, mon cher ami !

Monstre : Si tu ne veux pas ma mort, rentre vers minuit, sinon je mourrai avec le dernier coup de minuit.

Alionouchka : Je reviendrai avant, mon maître.

Elle tourne la fleur écarlate au-dessus de sa tête. A la maison, à la maison !

Monstre: Tu ne m'aimes pas, Alionouchka!

Scène 9

Dans le jardin de la maison du Marchand.

Kapa: Le kokochnik, quel kokochnik ! Comme à une tsarine d'outre-mer.

Fissa: Et le sarafan! Que tu es heureuse !

Kapa: Et quelles boucles d'oreille, quels colliers !

Fissa: Des souliers en maroquin. Que tu es heureuse !

Marchand : Arrêtez de jacasser ! Permettez-moi de jeter un coup d'œil à ma puce, de l'embrasser.

Alionouchka : Eh, mon père, pour moi, la maison paternelle est plus chérie que le palais et j'apprécie beaucoup mon sarafan d'indienne !

Kapa et Fissa: Que tu es imbécile !

Marchand : Je ne te laisserai partir nulle part, ma fille !

Alionouchka: Mais non, si je ne reviens pas à minuit dans le palais, à cette heure-là mon maître mourra.

Kapa: Qu'il crève!

Fissa: Il n'a que ce qu'il mérite!

Marchand: *Triste.* Allons dans ta chambre.

Kapa: Elle fait semblant qu'elle a vraiment pitié du monstre.

Fissa: Elle ne veut pas se débarrasser de la richesse.

Baba Yaga: Votre sœur habite richement. A Kapa. Si tu t'y trouvais, tu serais une vraie tsarine.

Kapa: Oui, je le serais.

Baba Yaga: Eh ! Vous voulez vous trouver là-bas, au moins une fois ?

Kapa et Fissa: Ah, qu'on le souhaite!

Baba Yaga: *Elle regarde autour d'elle.* Alionouchka a la fleur écarlate la plus chère !

Qui la lève au-dessus de soi, celui-ci se trouvera tout de suite dans le palais. Alors, à tour de rôle, vous vous y trouverez, ramènerez des bijoux.

Kapa: Comment la prendre?

Fissa: Elle la garde comme la prune de ses yeux?

Baba Yaga: Je vous y aiderai. Je la ferai dormir pour une seconde et vous, ne dormez pas, les filles !

Kapa et Fissa: Nous ne la laisserons pas échapper! Assis sur le côté.

Baba Yaga: *Alionka entre et s'assoit avec elles.* Dors l'œil, endors-toi l'œil, dors le second, endors-toi, le second ! Dormez les yeux, endormez-vous les yeux !

Alionka s'endort.

Baba Yaga: Les filles, plus vite, plus vite!

Kapa et Fissa: Une seconde, une seconde! Elles essaient de prendre la fleur écarlate d'Alionka.

Kapa: La voilà!

Fissa: Où peut-on la cacher?

Baba Yaga: Cache-la derrière le coffre!

Les sœurs cachent la fleur derrière le coffre et se rassient.

Alionouchka: *Elle se réveille.* Est-ce que je me suis endormie ?

Kapa: Allons dans le jardin !

Baba Yaga: *Seule.* Alors, Alionka, ton animal de la forêt mourra et mon pouvoir y règnera. *Elle jette la fleur par la fenêtre.*

Alionka entre avec le père et les sœurs.

Alionouchka: Ne me demandez pas ça! Je ne peux pas rester, je ne peux pas détruire mon maître si gentil. Il est temps de partir, il est presque minuit. Adieu père, adieu sœurs ! Allons nurse ! *Elle crie.*

Marchand: Qu'est-ce qui s'est passé, ma fille?

Alionouchka: La fleur la plus chère a disparu, je l'ai perdue.

Marchand: On va la trouver, t'inquiète pas!

Tous la cherchent.

Kapa: Evidemment, tu l'as laissée tomber dans ta chambre, Alionouchka.

Fissa: Ou dans le jardin, sous le pommier...

Alionouchka: Oh, plus vite. Allons dans ma chambre ! Nurse, cherche encore ici ! Plus vite !

Alionka et les sœurs courent dans tous les sens.

Baba Yaga: Cherche, cherche... Tu ne trouveras rien.

Kapa: Je suis la plus aînée, j'irai la première.

Fissa: Tu veux toujours tout avoir !

Kapa : Laisse-moi passer !

Fissa: Non, c'est toi qui va me laisser passer !
Kapa : Nurse, il n'y a pas de fleur !
Fissa: Il n'y a pas de fleur !
Baba Yaga: Probablement, l'une de vous a pris la fleur et a oublié.
Kapa : *A Fissa.* C'est toi qui l'as volée. Rends-la tout de suite !
Fissa: La voleuse, la voleuse !
Marchand: Qu'est-ce qui s'est passé ici?
Kapa : On a voulu aller dans le palais interdit et nous avons pris la fleur à Alionouchka...
Alionouchka: Rendez-la- moi plus vite, plus vite !
Fissa: On l'a mise derrière le coffre et maintenant elle n'y est plus.
Alionouchka: Et où est-elle ?
Kapa : C'est Fissa qui l'a volée !
Fissa: Non, c'est Kapa !
Marchand: Cherchez plus vite!
Alionouchka: Plus vite.
L'horloge sonne pour la 1e fois. Elle pleure.
 Je ne suis pas innocente, mon ami tendre !
L'horloge sonne pour la 3e fois.
 Je rentre chez toi.
Baba Yaga: Il est tard, il est minuit.
Alionouchka: Je passerai à travers la mer, les champs, 20 royaumes...
L'horloge sonne pour la 5e fois.
Baba Yaga: Le 5-ième coup, le 6-ième il est tard...
On frappe à la fenêtre. Elle court vers la fenêtre. Le pigeon ! Chassons-le !
Alionouchka: Non, non. Peut-être il apporte une nouvelle de mon bien-aimé ?
Elle ouvre la fenêtre. Le pigeon a la fleur écarlate dans la bouche.
Baba Yaga: Va-t-en !
Le pigeon vole vers elle, la frappe avec la fleur et Baba Yaga tombe à travers. Le pigeon s'envole vers Alionka, lui tend la fleur, tombe par terre et se transforme en nourrice.
Alionouchka: Nurse !
Marchand: Quel miracle !
Nurse: Dépêche-toi, Alionouchka !
Alionouchka: *Elle prend la fleur.* Que je me trouve de suite au palais !
Marchand: Onze !
Nurse: Il n'y aura pas le temps, pauvre Alionouchka !

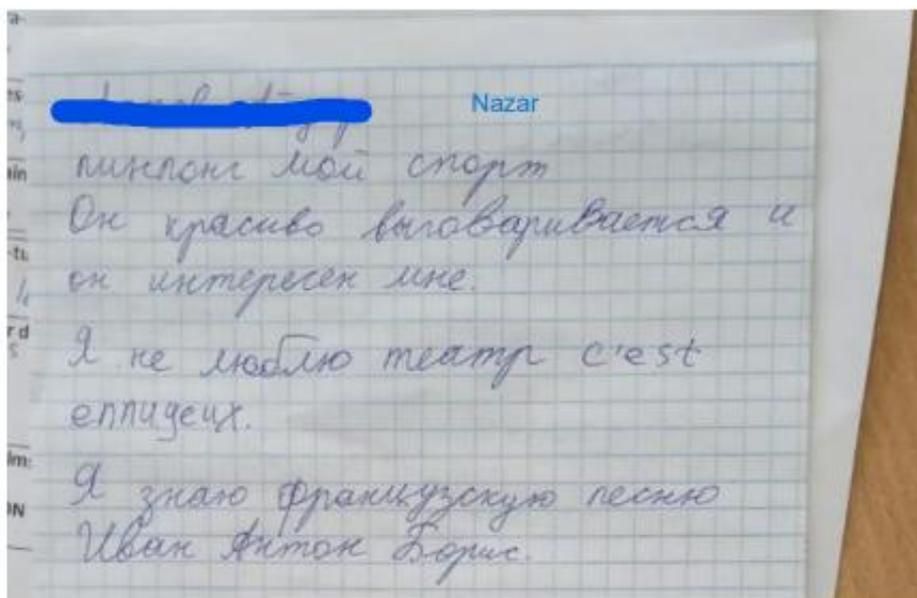
Scène 10

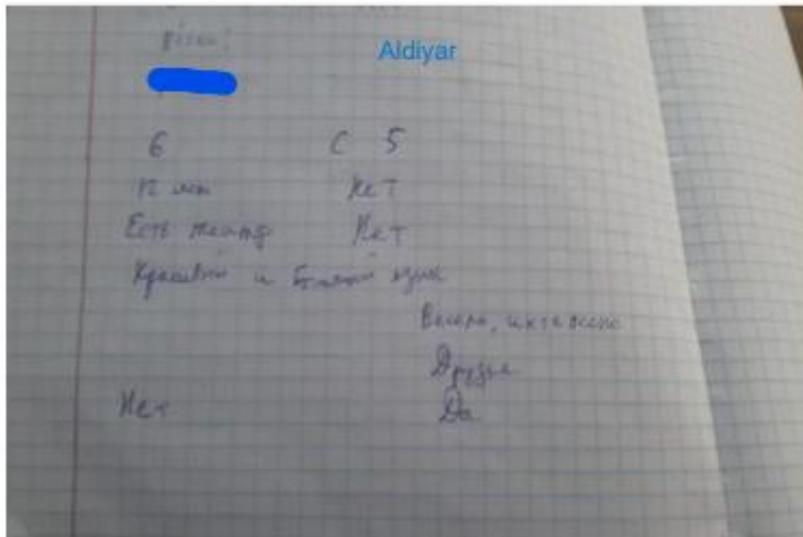
Dans le jardin du palais.

Alionouchka: Où es-tu, mon ami fidèle ? Réponds-moi...je suis venue à la dernière minute. Où donc es-tu ?
 Je suis innocente. Tu m'en veux ? J'ai peur sans toi ! Rien ne me fait plaisir. Je n'imagine pas la vie sans toi !
Un arbuste s'ouvre. Près de l'arbuste, le monstre est allongé. Lève-toi, lève-toi, réveille-toi du sommeil profond ! Tu dors, oui, c'est vrai ?
Le monstre ne bouge pas.
 Réveille-toi, ouvre tes beaux yeux ! Parle avec moi ! Laisse-moi entendre ta voix tendre ! C'est moi qui t'appelle, Alionouchka ! *Elle le caresse. Elle pleure.* Lève-toi, réveille-toi mon bien aimé !
Monstre/jeune homme : Lève-toi, ouvre ton visage, Alionouchka !
Alionouchka : *Ouvre son visage.* Qui es-tu ?
Monstre/jeune homme : Tu ne me reconnais pas ?
Alionouchka : Non, je ne t'ai pas vu dans mes rêves !
Monstre/jeune homme : Est-ce que tu as oublié ma voix, ma bien aimée ?
Alionouchka: *Elle se lève, timide.* Alors, qui es-tu ?
Monstre/jeune homme : Je suis celui que tu as aimé quand j'avais l'air du monstre abominable. J'ai dû le rester en attendant qu'une jeune fille m'aime, si laid. Maintenant le sortilège de Baba Yaga a disparu. Donne-moi la main, ma tendre fiancée. *Il lui prend la main.*

Annexe 5 - Questionnaires remplis par les apprenants participants à l'atelier théâtre en français

Nom Pénom	[redacted] Victoria
Classe 7E	Français depuis quelle classe ? depuis 3 ans
Age 14	Famille française ? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON non
Activités extra-scolaires/ loisirs oui	Cours particuliers de français ? non
Pourquoi aimes-tu le français ? parce que je fait beaucoup	
Pourquoi tu n'aimes pas le français ? j'aime le français !!	
Pourquoi aimes-tu le théâtre ? j aime jouer sur scène	
Ecris 3 mots pour décrire le français 1. le croissant - le tour-de france - la tour eiffel	Ecris trois mots sur le théâtre - scène , décors, costumes - -
Regardes-tu des films/ dessins animés en français ? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON non	Connais-tu des chansons françaises ? <input type="checkbox"/> OUI NON oui ,





Nom Pénom	[REDACTED] Renata
Classe 6A	Français depuis quelle classe ? depuis la 5 ^e classe
Age 13	Famille française ? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON non
Activités extra-scolaires/ loisirs Musique	Cours particuliers de français ? non
Pourquoi aimes-tu le français ? beau	
Pourquoi tu n'aimes pas le français ? difficile	
Pourquoi aimes-tu le théâtre ? другое внеклассное мероприятие	
Ecris 3 mots pour décrire le français - le croissant - Paris - la tour eiffel	Ecris trois mots sur le théâtre - scène - applaudissement
Regardes-tu des films/ dessins animés en français ? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON non	Connais-tu des chansons françaises ? <input type="checkbox"/> OUI NON oui

Nom Pénom [redacted]	Sonia
Classe 6A	Français depuis quelle classe ? 5
Age 12	Famille française ? <input type="checkbox"/> OUI <input checked="" type="checkbox"/> NON
Activités extra-scolaires/ loisirs Musique, le chant	Cours particuliers de français ? Non
Pourquoi aimes-tu le français ? Parce qu'il est beau	
Pourquoi tu n'aimes pas le français ? —	
Pourquoi aimes-tu le théâtre ? J'aime la scène. J'aime les applaudissements	
Ecris 3 mots pour décrire le français - La Tour Eiffel - croissants - Paris, Lady Bag	Ecris trois mots sur le théâtre - scène - public - rôle
Regardes-tu des films/ dessins animés en français ? <input type="checkbox"/> OUI <input checked="" type="checkbox"/> NON	Connais-tu des chansons françaises ? <input checked="" type="checkbox"/> OUI NON

Nom Pénom [redacted]	Irina
Classe 6.A	Français depuis quelle classe ? с 5 класса
Age 12	Famille française ? <input type="checkbox"/> OUI <input checked="" type="checkbox"/> NON
Activités extra-scolaires/ loisirs Рисование, музыка, театр, компьютерные игры	Cours particuliers de français ?
Pourquoi aimes-tu le français ? Французский язык красивый, может пригодиться в жизни и среди иностранных людей он мне нравится больше всех	
Pourquoi tu n'aimes pas le français ? Французский язык сложный	
Pourquoi aimes-tu le théâtre ? Театр развивает навыки совместной работы, умение правильно вести себя перед публикой и умение креативно, необычно	
Ecris 3 mots pour décrire le français - красивый - уютный - красивое произношение букв "r"	Ecris trois mots sur le théâtre - весело - интересно - развивает артистичность
Regardes-tu des films/ dessins animés en français ? <input type="checkbox"/> OUI <input checked="" type="checkbox"/> NON	Connais-tu des chansons françaises ? <input checked="" type="checkbox"/> OUI NON

Sultan

Classe: 6A

Français depuis quelle classe? 5

Age: 13

Famille française? NON

Activités extra-scolaires: ^{à l'école} apprenant dans une école d'art

Pourquoi aimes-tu le français? Il est très beau

~~Pourquoi~~
Pourquoi aimes-tu le théâtre? Je n'aime pas le théâtre
mais je joue mes amis mes amis qui sont dans la

Ecris 3 mots pour décrire le français: troupe.

- beau
- complexe
- intéressant

Ecris trois mots sur le théâtre:

- adre
- applaudissement
- spectacles

Regardes-tu de films/dessins animés en français? Non

Connais-tu des chansons françaises? OUI

Nom-Prénom	Mikhail
Classe	Français depuis quelle classe ? 4e
Age	Famille française ? <input checked="" type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
Activités extra-scolaires/loisirs	Cours particuliers de français ? Non
Pourquoi aimes-tu le français ?	Très complexe
Pourquoi tu n'aimes pas le français ?	Non
Pourquoi aimes-tu le théâtre ?	N'aime le théâtre parce que j'ai une troupe m'amuser
Ecris 3 mots pour décrire le français	Ecris trois mots sur le théâtre
- café	- 300 spectateurs
-	- applaudissements
Regardes-tu des films/dessins animés en français ? <input checked="" type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON	Connais-tu des chansons françaises ? <input checked="" type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON

Nom Pénom	Игорь Азаров	Roslana
Classe	6B	Français depuis quelle classe ? 5
Age	12	Famille française ? OUI NON <input type="checkbox"/>
Activités extra-scolaires/ loisirs	Гуляю, театральный кружок	Cours particuliers de français ? нет
Pourquoi aimes-tu le français ?	красивый язык	
Pourquoi tu n'aimes pas le français ?	он мне нравится	
Pourquoi aimes-tu le théâtre ?	там весело и интересно	
Ecris 3 mots pour décrire le français	красивый, интересный язык	Ecris trois mots sur le théâtre - весело, - интересно, - сложно
Regardes-tu des films/ dessins animés en français ? OUI NON <input checked="" type="checkbox"/>		Connais-tu des chansons françaises ? OUI NON <input checked="" type="checkbox"/>

Nom Pénom	Игорь
Classe 6A	Français depuis quelle classe ? depuis la 5 ^e classe
Age 12	Famille française ? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON non
Activités extra-scolaires/ loisirs Taekwondo	Cours particuliers de français ? non
Pourquoi aimes-tu le français ? Красивый, несложный	
Pourquoi tu n'aimes pas le français ? j'aime le français !!	
Pourquoi aimes-tu le théâtre ? J'aime la scène, мне нравится играть с другими, чтобы зрители смотрели на меня	
Ecris 3 mots pour décrire le français - le croissant - милый - la tour eiffel	Ecris trois mots sur le théâtre - сцена - зрители - свет
Regardes-tu des films/ dessins animés en français ? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON oui Asterix Nicola	Connais-tu des chansons françaises ? <input type="checkbox"/> OUI NON oui Stromae Oupapaoute

Annexe 6 - Grilles d'observations de l'atelier théâtre en français du 1^{er} février au 3 mars 2022

- 01/02 : en ligne sur la plateforme Zoom

Éléments à observer	Observations
Présence à l'atelier théâtre	Nazar, Sultan, Aldyiar, Renata, Mikhaïl, Rouslana, Renata
Concentration de l'apprenant Pourquoi ?	Aldyiar ne montre aucune motivation
Prise de parole volontaire	Rouslana : non aucune, est en retrait
Implication Rôle d'impulsion dans le groupe	Rouslana : non, mouvements et gestes très timides
Prise de parole involontaire	Rouslana : oui volume très bas mais le fait candide : dit quelques phrases en jouant avec son portable comme partenaire comédien
Volontaire dans les activités corporelles/ mixtes	Sultan : contrôle de son corps ++, timide ?
Propose un mouvement	
Langage corporel	Renata : aucun, fait les activités très rapidement (<i>candide</i> : dit sa phrase, bouge deux fois les bras pour montrer et arrête)
Déblocage de la parole par le corporel	
Parle de soi explicitement, de son vécu, de sa vie	Nazar parle de ses jeux en russe (période cours en ligne...)
Echange avec ses camarades dans les activités	Non mais il écoute : réussit très bien à répéter le sandwich de tous
Accepte de se mettre en retrait	Renata se montre en retrait mais pas accepte : timidité, recul, s'isole, n'ose pas
Ose l'erreur	Rouslana : non... ne se prononce pas sauf si demande explicite plusieurs fois (timidité ++)
Donne son avis sur les autres	
Souffle / aide les autres dans le texte	
Prononciation : fluidité/ difficultés ?	Renata : difficulté en français, syntaxe
Phonétique : diction compréhensible	Renata : non... volume trop bas
Utilise du lexique et des systèmes langagiers vus dans les séances précédentes	

Etablit des parallèles aux cours de FLE	Sultan connaît la syntaxe française sait poser une question + vocabulaire littérature (joue avec son livre)
Référence informelle aux cours de FLE	

- 03/02 : en ligne sur la plateforme Zoom

Eléments à observer	Observations
Présence à l'atelier théâtre	Aldyiar, Victoria, Irina, Igor, Nazar, Sonia
Concentration de l'apprenant Pourquoi ?	Aldyiar ne montre aucune motivation mais il propose fromage dans le sandwich, il les fait Igor : non, chez lui, beaucoup de distractions (ordinateur...)
Prise de parole volontaire	Sonia : motivée pour essayer la première <i>Candide</i> / Victoria aussi
Implication Rôle d'impulsion dans le groupe	Victoria motive, parle fort (en russe), dit des plaisanteries motive ++ Sonia pas de rôle d'impulsion mais motivée, rigole
Prise de parole involontaire	Aldyiar non mais fait les activités Igor : difficulté pour dans le sandwich (juste à répéter la phrase...) mais dit chocolat (prononcé à la française sans /t/)
Volontaire dans les activités corporelles/mixtes	Victoria donne de soi (mais difficile en ligne...)
Propose un mouvement	Sonia : <i>le ballon imaginaire</i> propose « neige ! »
Langage corporel	
Déblocage de la parole par le corporel	
Parle de soi explicitement, de son vécu, de sa vie	Irina non : parle quand c'est à son tour
Echange avec ses camarades dans les activités	Igor répète : « tiens » dans ballon imaginaire
Accepte de se mettre en retrait	
Ose l'erreur	Sonia : oui, utilise des mots français qu'elle a retenu des cours (?) mais regarde quand même les animatrices
Donne son avis sur les autres	
Souffle / aide les autres dans le texte	
Prononciation : fluidité/difficultés ?	Irina s'exprime très clairement, doucement Igor : difficulté pour dans le sandwich (juste à répéter la phrase...) mais dit « chocolat » (prononcé sans /t/ comme en français et non pas en russe)
Phonétique : diction compréhensible	Aldyiar : oui diction compréhensible même si volume bas Igor se souvient /ʃɔkɔla/
Utilise du lexique et des	

systemes langagiers vus dans les séances précédentes	
Etablit des parallèles aux cours de FLE	
Référence informelle aux cours de FLE	

- 07/02 :

Eléments à observer	Observations
Présence à l'atelier théâtre	Aldyiar, Sultan, Victoria, Irina, Igor, Rouslana, Mikhaïl, Nazar
Concentration de l'apprenant Pourquoi ?	Sultan très concentré, mais un peu perdu dans l'amphi, il écoute les animatrices Victoria non mais motivée ++ : dans l'amphithéâtre, retrouve ses amis Mikhaïl motivation ++ donc concentration (attention plutôt)
Prise de parole volontaire	Victoria raconte son école, s'exprime fort et beaucoup <i>La sonorisation du personnage</i> : Mikhaïl parle volontairement, répète vite pour rigoler « tatata » en criant et en se déplaçant
Implication Rôle d'impulsion dans le groupe	Igor : ++ bouge sur le plateau, va de l'un à l'autre de ses camarades, entraîne Rouslana Mikhaïl : motivation ++ découvre le plateau, bouge dessus cf concentration/ attention
Prise de parole involontaire	Mikhaïl : <i>candide</i> : dit des mots isolés pour jouer sa situation (seul sur bateau pour chercher le trésor), pas très réfléchi ni sérieux
Volontaire dans les activités corporelles/mixtes	Sultan : très timide (ou introverti ?)
Propose un mouvement	Aldyiar non reste droit, n'ose pas mais sourit aux autres
Langage corporel	Irina se déplace droite, présente, l'air sûr d'elle, à l'aise Sultan découvre le plateau, se déplace timide...
Déblocage de la parole par le corporel	Sultan NON : parle très bien français, mobilise son lexique mais aucun langage corporel...
Parle de soi explicitement, de son vécu, de sa vie	Victoria raconte son école, sa nouvelle vie et habitudes (Mme Imachéva lui demande de m'expliquer à moi en français, elle arrive un peu)
Echange avec ses camarades dans les activités	Igor parle beaucoup à Rouslana (en russe)
Accepte de se mettre en retrait	Igor : non, marche bruyamment
Ose l'erreur	Sultan : non, prend beaucoup de temps avant de s'exprimer en français
Donne son avis sur les autres	Aldyiar sourit aux interprétations des autres
Souffle / aide les autres dans le texte	

Prononciation : fluidité/ difficultés ?	Mikhaïl : difficile : dit seulement des mots isolés et bouge pour compléter
Phonétique : diction compréhensible	
Utilise du lexique et des systèmes langagiers vus dans les séances précédentes	
Etablit des parallèles aux cours de FLE	Victoria raconte son école, sa nouvelle vie et habitudes (Mme Imachéva lui demande de m'expliquer en français, elle arrive un peu mais conjugue pas les verbes...)
Référence informelle aux cours de FLE	

- 10/02 :

Eléments à observer	Observations
Présence à l'atelier théâtre	Sultan, Victoria, Irina, Igor, Mikhaïl, Nazar, Rouslana, Sonia, Renata
Concentration de l'apprenant Pourquoi ?	Irina oui très concentrée très sérieuse et motivée pour le spectacle Sonia découvre la scène Renata : oui concentrée même si en retrait, très timide (introverti ?)
Prise de parole volontaire	Victoria parle beaucoup sur la pièce, donne son avis, raconte quand elle l'a lue, dit que c'est une histoire pour les petits
Implication Rôle d'impulsion dans le groupe	Sonia toujours motivée et appliquée, mais reste toujours près de Victoria (très amies et les mêmes rôles)
Prise de parole involontaire	Irina : oui le fait, essaie de beaucoup parler pour la sonorisation de son personnage (avec Victoria qui bouge plus)
Volontaire dans les activités corporelles/ mixtes	Rouslana : <i>courant électrique</i> : tout petit mouvement mais le fait avec implication en regardant son voisin, fait la rotation pour lui passer le mouvement Renata : s'applique à mimer son personnage, cherche Irina pour jouer avec elle (Nourrice et fille)
Propose un mouvement	Rouslana : non mais si on lui demande/ si les autres le font elle répond
Langage corporel	Sonia : oui n'a pas peur de mimer son rôle (méchante et fière demi-sœur), rit avec les autres mais est plus à l'aise avec Victoria
Déblocage de la parole par le corporel	Igor quand on donne son rôle : se lève et mime de lui-même la sorcière avec ses bras qui font des vagues au-dessus de sa tête « Je suis Baba Yaga », dit-il en même temps
Parle de soi explicitement, de son vécu, de sa vie	
Echange avec ses camarades dans les activités	Sultan ne lance pas la discussion avec les autres Irina demande à Mikhaïl d'arrêter et de se concentrer lors des mimes des autres

Accepte de se mettre en retrait	Sultan aide Igor à se mettre en avant de la scène (<i>sonorisation de son personnage</i> par paire) Mikhaïl se met en retrait au profit d’ Sonia
Ose l’erreur	
Donne son avis sur les autres	
Souffle / aide les autres dans le texte	Sultan aide Igor à développer son rôle : Qu’est-ce que tu aimes ? Où habites-tu ?
Prononciation : fluidité/ difficultés ?	
Phonétique : diction compréhensible	
Utilise du lexique et des systèmes langagiers vus dans les séances précédentes	
Etablit des parallèles aux cours de FLE	Victoria et Irina : « Enfants terribles » [expression de Mme Imachéva aux élèves] à Igor et Mikhaïl qui miment (enfants terribles toujours prononcé par la professeure de FLE en classe)
Référence informelle aux cours de FLE	

- 14/02 :

Eléments à observer	Observations
Présence à l’atelier théâtre	Aldyiar, Sultan, Irina, Mikhaïl, Rouslana, Nazar, Igor, Nazar
Concentration de l’apprenant Pourquoi ?	Aldyiar commence à se motiver, à s’impliquer Mikhaïl : ++
Prise de parole volontaire	Irina : oui pour lire le texte, sa réplique
Implication Rôle d’impulsion dans le groupe	Aldyiar commence à se motiver, à s’impliquer, Rouslana : arrive à être le chef de la meute ++ (sourit) Mikhaïl et Nazar se motive plus lors des activités, se concentrent pour son bon déroulement
Prise de parole involontaire	
Volontaire dans les activités corporelles/ mixtes	Sultan même si langage corporel faible, volontaire : se déplace de long en large sur le plateau alors qu’avant juste quand on lui disait explicitement « là, là »
Propose un mouvement	Sultan dans <i>le ballon imaginaire</i> prend du temps pour modeler le ballon (qui est la fleur)
Langage corporel	Aldyiar a toujours du mal...
Déblocage de la parole par le corporel	
Parle de soi explicitement, de son vécu, de sa vie	
Echange avec ses	Irina discute avec Victoria et Sonia en russe sur le texte, sur

camarades dans les activités	l'histoire
Accepte de se mettre en retrait	
Ose l'erreur	
Donne son avis sur les autres	
Souffle / aide les autres dans le texte	Irina aide Aldyiar dans l'idée de ses mimes (« grand », « peur »)
Prononciation : fluidité/difficultés ?	Aldyiar ose enfin parler fort
Phonétique : diction compréhensible	Irina déchiffre et prononce très clairement ses premières répliques, de manière calme, elle se reprend quand erreurs
Utilise du lexique et des systèmes langagiers vus dans les séances précédentes	
Etablit des parallèles aux cours de FLE	
Référence informelle aux cours de FLE	

- 17/02 :

Eléments à observer	Observations
Présence à l'atelier théâtre	Aldyiar, Irina, Igor, Rouslana, Nazar, Sonia, Renata
Concentration de l'apprenant Pourquoi ?	Irina : non fatiguée
Prise de parole volontaire	
Implication Rôle d'impulsion dans le groupe	Igor : motive les autres : <i>le pingouin</i> , fait exprès de tomber, prend tout l'espace : descend les marches de la scène, puis remonte en courant
Prise de parole involontaire	Igor : difficile de lire pour lui... mais avec Rouslana ok (sauf que Rouslana parle avec un volume très bas...) Renata : lit son texte, regarde et suit, mais compliqué à déchiffrer, ne patiente pas
Volontaire dans les activités corporelles/mixtes	
Propose un mouvement	
Langage corporel	Aldyiar commence à développer plus le langage corporel, essaye dans les mimes (rigole)
Déblocage de la parole par le corporel	Rouslana : non... ni corporel ni presque pas parole... sauf si obligé
Parle de soi explicitement, de son	

vécu, de sa vie	
Echange avec ses camarades dans les activités	Renata plus impliquée dans les activités, mais aucun échange informel avec les autres
Accepte de se mettre en retrait	Igor : non : au milieu de la scène (les pingouins)
Ose l'erreur	Igor : non, lit / déchiffre le texte et regarde les animatrices/ professeurs pour être sûr Renata n'énerve quand elle doit avoir l'aide de ses camarades ou des animatrices...
Donne son avis sur les autres	
Souffle / aide les autres dans le texte	
Prononciation : fluidité/ difficultés ?	Rouslana : lecture du texte prononciation ok (une fois déchiffrer, retient vite) mais volume sonore trop bas, n'ose pas s'imposer... et en plus devra toujours donner la réplique à Mikhaïl...
Phonétique : diction compréhensible	2 ^e lecture du texte : compliqué, fait peur Sonia : fait attention à bien articuler, s'énerve quand elle voit qu'elle fait des erreurs (donc retient d'une fois à l'autre)
Utilise du lexique et des systèmes langagiers vus dans les séances précédentes	Sonia se souvient des corrections/ précisions apportées
Etablit des parallèles aux cours de FLE	« Enfant terrible » elle chuchote en aparté à Victoria quand Igor n'est pas concentré
Référence informelle aux cours de FLE	

- 21/02 :

Eléments à observer	Observations
Présence à l'atelier théâtre	Aldyiar, Sultan, Victoria, Irina, Igor, Rouslana, Mikhaïl, Nazar, Sonia
Concentration de l'apprenant Pourquoi ?	Irina : non fatiguée Mikhaïl : oui concentration ++, commence à connaître le déroulement, parle du spectacle
Prise de parole volontaire	Mikhaïl : prononce la phrase dans le jeu du miroir avec Irina en français « c'est un esprit ! »
Implication Rôle d'impulsion dans le groupe	
Prise de parole involontaire	
Volontaire dans les activités corporelles/ mixtes	Victoria oui : évanouissement +++, se place bien sur le côté pour s'évanouir pour que les autres aient à se déplacer
Propose un mouvement	Aldyiar : obligé lors du jeu du miroir (mais propose juste le haut du corps...) partenaire : Victoria (l'oblige à bouger aussi

	les jambes etc)
Langage corporel	Aldyiar garde quand même un contrôle de soi ++
Déblocage de la parole par le corporel	
Parle de soi explicitement, de son vécu, de sa vie	
Echange avec ses camarades dans les activités	
Accepte de se mettre en retrait	Victoria non, parle fort (+ fort que Sonia pour la lecture de leurs répliques : demi-sœurs) Irina : oui (n'est pas volontaire pour les évanouissements, peut-être aussi beaucoup de fatigue...) Igor donne de la place à Rouslana dans jeu du miroir (écoute et répète)
Ose l'erreur	
Donne son avis sur les autres	
Souffle / aide les autres dans le texte	
Prononciation : fluidité/difficultés ?	Victoria difficultés dans le déchiffrement des répliques, pas de fluidité ni d'amélioration d'une semaine à l'autre...
Phonétique : diction compréhensible	
Utilise du lexique et des systèmes langagiers vus dans les séances précédentes	Mikhaïl prononce la phrase dans le jeu du miroir avec Irina en français « c'est un esprit » (dans son texte de la pièce) Victoria : « Imbécile ! » reprit de son texte à Mikhaïl, et à Igor plusieurs fois (avec Irina), gentiment
Etablit des parallèles aux cours de FLE	
Référence informelle aux cours de FLE	

- 24/02 :

Éléments à observer	Observations
Présence à l'atelier théâtre	Sultan, Mikhaïl, Victoria, Nazar, Rouslana, Sonia
Concentration de l'apprenant Pourquoi ?	Mikhaïl : non, fatigue Rouslana : oui, observe toujours, regarde, répète parfois pour elle-même en chuchotant (même si ce n'est pas son texte)
Prise de parole volontaire	
Implication Rôle d'impulsion dans le groupe	Sultan prend des notes des corrections de prononciation ou autres sur son texte
Prise de parole involontaire	Sultan oui dans la lecture du texte ne se fait pas prier, sait quand il doit parler/ lire
Volontaire dans les	Sultan très volontaire dans <i>la paille</i> , intéressé, le fait avec

activités corporelles/ mixtes	sérieux (comme toutes les activités finalement) Roslana : non mais fais confiance aux autres (<i>la course des aveugles</i>) Mikhaïl : non pas volontaire pour <i>la paille</i> l'ennui, il est trop actif, puis une fois allongé se concentre dessus, calme Sonia oui : <i>le mâchon</i> le fait réellement mais rigole et fait des commentaires
Propose un mouvement	Mikhaïl : la <i>salle d'attente</i> : oui est le premier à se placer et n'a pas peur, aucune timidité
Langage corporel	Roslana : la salle d'attente pas très explicite, répète un peu le mouvement de Mikhaïl
Déblocage de la parole par le corporel	
Parle de soi explicitement, de son vécu, de sa vie	
Echange avec ses camarades dans les activités	Victoria dit à Sultan « <i>Regarde</i> » en russe la prof la regarde, Victoria râle, puis en français (elle peut produire en français donc), « je fais ça, tu fais ça » Sonia fait des commentaires sur <i>le mâchon</i> , sur les jeux de Victoria, rit beaucoup
Accepte de se mettre en retrait	Victoria non : même dirige le déroulement, dirige les autres (leur placement, les idées du groupe)
Ose l'erreur	
Donne son avis sur les autres	Sultan (alors qu'il a une bonne prononciation et une bonne connaissance / lecture du texte) ne va pas spontanément aider les autres
Souffle / aide les autres dans le texte	Sonia : aide Victoria dans son texte « C'est à toi » (en russe mais l'animatrice la reprend, elle dit « toi »)
Prononciation : fluidité/ difficultés ?	
Phonétique : diction compréhensible	Sultan sait très bien lire (sans doute lit même chez lui la pièce, apprend vite au fur et à mesure des lectures) mais volume sonore faible...
Utilise du lexique et des systèmes langagiers vus dans les séances précédentes	
Etablit des parallèles aux cours de FLE	
Référence informelle aux cours de FLE	

- 28/02 :

Eléments à observer	Observations
Présence à l'atelier théâtre	Aldiyar, Victoria, Sonia, Irina, Igor, Nazar
Concentration de l'apprenant	Victoria : concentration non, frivole et retrouve ses camarades

Pourquoi ?	
Prise de parole volontaire	Igor : le géant : fait du bruit « ohhhh » en élevant son corps
Implication Rôle d'impulsion dans le groupe	Victoria oui ++ dans <i>cercle danse</i>
Prise de parole involontaire	
Volontaire dans les activités corporelles/ mixtes	
Propose un mouvement	
Langage corporel	
Déblocage de la parole par le corporel	
Parle de soi explicitement, de son vécu, de sa vie	
Echange avec ses camarades dans les activités	Aldyiar échange peu avec ses camarades, mais regarde, observe est à l'affût
Accepte de se mettre en retrait	Aldyiar oui : le radeau de <i>la méduse</i> : il se place sur le côté, laissant le milieu à d'autres
Ose l'erreur	
Donne son avis sur les autres	
Souffle / aide les autres dans le texte	Sonia montre à Victoria où l'on est dans la <i>lecture du texte</i>
Prononciation : fluidité/ difficultés ?	Aldyiar : très bonne prononciation mais trop bas à nouveau... Victoria difficultés dans le déchiffrement des répliques, pas d'amélioration...
Phonétique : diction compréhensible	
Utilise du lexique et des systèmes langagiers vus dans les séances précédentes	Igor prononce la phrase « je suis au palais » (palais vu avant)
Etablit des parallèles aux cours de FLE	
Référence informelle aux cours de FLE	

- 03/03 :

Eléments à observer	Observations
Présence à l'atelier théâtre	Aldyiar, Sultan, Igor, Mikhaïl, Nazar, Sonia, Rouslana
Concentration de l'apprenant	Sultan (non : fatigue) Rouslana : un peu seulement, fatigue

Pourquoi ?	
Prise de parole volontaire	
Implication Rôle d'impulsion dans le groupe	Rouslana : non (timidité +++)
Prise de parole involontaire	Aldyiar fait toujours les activités proposées, démotivés (fatigue) mais avec sérieux (trop)
Volontaire dans les activités corporelles/ mixtes	Rouslana dans <i>le ballon imaginaire</i> fait attention, choisit la personne et lui donne le ballon, pas juste son camarade le plus près
Propose un mouvement	
Langage corporel	Sultan : non, introverti et aucune motivation ni énergie aujourd'hui
Déblocage de la parole par le corporel	Igor : OUI OUI
Parle de soi explicitement, de son vécu, de sa vie	
Echange avec ses camarades dans les activités	Rouslana : répond aux commentaires de Mikhaïl mais ne lance jamais une discussion
Accepte de se mettre en retrait	
Ose l'erreur	Igor : non, regarde toujours les animatrices ou Irina quand il lit et se dépêche de répéter la correction comme s'il le savait/ ne se trompait pas...
Donne son avis sur les autres	
Souffle / aide les autres dans le texte	
Prononciation : fluidité/ difficultés ?	Igor : toujours difficile de déchiffrer, aucune amélioration... Mikhaïl : difficile car ne s'implique pas dans la lecture/ découverte du texte Ils doivent jouer plusieurs rôles pour les répliques des apprenants absents...
Phonétique : diction compréhensible	Aldyiar : Se souvient des corrections de lecture de l'atelier avant : « tu vas mourir » (/y/ et /u/ compliqué)
Utilise du lexique et des systèmes langagiers vus dans les séances précédentes	
Etablit des parallèles aux cours de FLE	
Référence informelle aux cours de FLE	

Annexe 7 - Transcription de l'entretien dirigé entre Mme G. A. Imachéva et la stagiaire (15/04/2022, en ligne)

Mme G. A. Imachéva est professeure de FLE à l'école n°39 d'Oufa auprès des apprenants participants à l'atelier théâtre. Elle est également la tutrice de stage et la co-animatrice de l'atelier théâtre en français. L'entretien s'est réalisé en ligne d'une durée de quatre minutes, par le biais de la plateforme Zoom puis par appel Whatsapp, dû à des déplacements impératifs de Mme Imachéva.

« Bonjour. Comment vas-tu ? Comment les choses se déroulent à l'école ? Comment va l'école à Oufa ?

- Ça va, mais on n'a pas de temps. Le temps devient moche. L'atelier théâtre c'est compliqué ... euh... parce que les élèves n'ont pas de temps, ils ont des cours ajoutés, la fin de l'année qui approche, des emplois du temps différents. Pour trouver le temps pour les répétitions c'est compliqué.

- Quelle est la motivation des élèves ? Y a-t-il eu des modifications depuis mon départ ?

- Ils sont motivés, mais de moins en moins. Ils ont beaucoup de choses à faire et le texte est difficile, « embêtant » : ils m'ont dit. Igor en particulier

[échange avec sa collègue]

Excuse-moi.

- C'est pas grave, c'est pas grave.

- Ah oui, Igor. Pur lui c'est compliqué. Il m'a demandé pourquoi il avait autant de texte, le français c'est compliqué pour lui, et pour se concentrer et parler en français. Mais quand même les élèves sont motivés, ils écrivent sur le chat pour demander s'il y a bien atelier demain.

- Y a-t-il une cohésion et un effet de groupe ? Y a-t-il une implication accrue (depuis mon départ en France) ?

- Oui il y a une cohésion de groupe très forte. Ils aiment beaucoup venir à l'atelier théâtre.

- Répètent-ils encore les mots français que vous leur dites ? Est-ce que vous observez plus d'onomatopées ou de gestuelle française dans leur jeu ?

- Ils répètent les mots que je leur dis. Oui, les mots rigolos ils aiment bien. Ils retiennent et rigolent. Mais le texte est difficile, oui ?

- Qu'en est-il de Igor ?
- La prononciation est compliquée pour Igor et pour Renata... et euh... et un peu pour Nazar.
- Et par rapport à la motivation et à l'apprentissage de Mikhaïl ? Ou est-il redevenu aussi perturbateur que début février ? Il apprend son texte et prend des notes sur ses fiches, comme on l'a vu faire dès la fin-février ?
- Mikhaïl est motivé, oui, plus qu'avant. Je vois qu'il lit bien et apprend un peu son texte. Sonia est très motivée, elle connaît tout son texte par cœur (elle a le rôle d'une des grandes sœurs). Irina bien sûr connaît tout.
- Est-ce que vous observez une compensation des lacunes linguistiques en français par le langage corporel, par les mouvements, la gestuelle et les talents individuels, la personnalité. En particulier chez Igor ?
- Oui, il joue beaucoup... euh... et je vois que ça l'aide pour apprendre le français, jouer ça l'aide à se souvenir du texte.
- Est-ce que les élèves donnent leur avis sur la performance des autres élèves ?
- Oui, ils aident les autres, ils écoutent les répliques des autres et regardent les autres jouer Surtout Irina écoute bien.
- Allez-vous faire la représentation ? Connaissent-ils les répliques ?
- Oui, on va essayer de faire la représentation, oui ? Peut-être à l'Alliance Française. Ils ont des problèmes avec les bâtiments je vois mais elle est encore ouverte pour l'instant.
- Quelle appropriation par les élèves de leur rôle ? Est-ce qu'ils ont réussi à incarner leur rôle ?
- Oui, je pense qu'ils aiment bien leur rôle, se mettent dedans.
- Merci beaucoup !
- Derien.

Annexe 8 - Transcription de l'entretien dirigé entre Mme G. A. Imachéva et la stagiaire (26/05/2022, en ligne)

Mme G. A. Imachéva est professeure de FLE à l'école n°39 d'Oufa auprès des apprenants participants à l'atelier théâtre. Elle est également la tutrice de stage et la co-animatrice de l'atelier théâtre en français. L'entretien a été réalisé en ligne, le 26 mai 2022, par le biais de la plateforme Zoom et d'une durée de vingt minutes.

- « Bonjour, merci beaucoup. Alors du coup, j'ai quelques questions par rapport à l'atelier théâtre, enfin à la fin, enfin la représentation et aux dernières répétitions. Donc déjà, quelles sont tes impressions ? Tu m'en as déjà un peu parler hier [au téléphone]. Est-ce que tu peux me redire comment ça s'est passé et est-ce que les élèves étaient content, est -ce qu'ils avaient...
- C'est- à dire nous, le spectacle ?
 - Oui, le spectacle, la représentation du spectacle.
 - Euh...voilà, le spectacle s'est passé assez bien, oui ? Bien sûr euh... Alors normalement ça se passe mieux, oui mais pour cette fois-là alors euh...On n'a pas eu beaucoup le temps pour répéter parce que les élèves commencent à travailler l'après-midi et normalement le matin ils sont tous occupés, ils ont beaucoup d'activités, des choses à faire, oui. C'est pourquoi tout le monde était présent toujours à certaines répétitions, oui ? Voilà, ça veut dire, il nous a manqué un peu de temps pour se préparer bien mais quand même les élèves ont réussi à apprendre presque tout le texte, oui ? Mais voilà ce que je t'ai déjà dit, Igor était un peu déçu oui parce que pendant la performance il a oublié quelques phrases, quelques répliques. Il a confondu des phrases oui parce que pour lui alors c'est compliqué de mémoriser le texte en français tandis qu'il est très artistique, qu'il joue très très bien, oui ? Parce que ça lui fait plaisir mais euh alors euh la mémoire le... parfois... le .. euh perturbe on peut dire, oui ?
 - Oui, oui, c'est ça.
 - Euh, voilà.
 - Le met en difficulté oui.
 - C'est pourquoi j'ai des impressions euh... (silence) euh... en premier lieu que ça s'est bien passé oui quand même, que nous avons réussi mais quand meme j'ai un euh un remords oui. Parce que alors ça ne s'est passé pas au niveau que euh...
 - Tu l'espérais ?
 - Je... Je me suis habituée. Voilà. D'accord ?

- Ok.
- C'est pourquoi... Mais comme tous les parents n'ont rien aperçu euh. A eux c'était très agréable de voir leurs enfants jouer sur la scène. C'est pourquoi ils sont restés très contents oui de cette euh... de ce spectacle, de leur performance. Voilà, c'est comme ça.
- D'accord. Donc les enfants étaient motivés, oui ? Et est-ce qu'ils ont montré la même motivation pour les répétitions juste avant la représentation ou pas ?
- Tu vois, j'ai déjà remarqué que avant le spectacle les enfants alors euh sont plus concentrés et jouent au maximum beaucoup mieux euh que pendant les répétitions, oui ? C'est pourquoi voilà pendant les répétitions ils sont alors euh un peu agités oui ? Quand ce n'est pas leur tour ils sont sur le portable, oui ? Parce que tous les enfants d'aujourd'hui sont accros au téléphone portable, sont dépendants oui. Et pendant leur spectacle oui, ils suivent euh... le jeu les autres et ils sont toujours, ils sont sur la scène tous à l'heure et parce que euh... quand même ils ont peur de, de ne pas venir avant. Ça veut dire de, comme par exemple s'il ne sort pas à l'heure, oui ? alors euh le jeu est perturbé. Voilà.
- Oui, d'accord. Et du coup, est-ce que tu sens que le public du coup joue son rôle ? Enfin le fait d'avoir ses parents ou des gens extérieurs à la classe ou à l'atelier est-ce que tu sens que ça a joué son rôle et comment ?
- Excuse-moi j'ai une collègue qui veut me contacter.

[échange avec sa collègue]

- *Tak* [alors] Euh... excuse-moi.
- Non, y a pas de mal.
- C'est parce que la classe est ouverte alors euh...
- Donc le rôle du public et des parents et... ? Dans le public y avait qui ? Les parents, d'autres gens de l'école qui pouvaient venir ?
- Oui, oui. Euh... oui alors euh... Quand même tout le monde a aimé ce spectacle. Il y avait surtout les élèves euh ça veut dire d'autres classes et les parents bien sur parce que euh alors pour les parents c'est surtout, ça fait plaisir de regarder leur enfant. Et par exemple tous les parents ont remarqué que Sultan avait appris euh un grand texte oui ?
- Oui.
- Et il parlait sans arrêt sur la scène et voilà. Et lui ils posaient cette question. Voilà : Comment euh il avait réussi à apprendre ce grand texte par coeur voilà.

Pourquoi ? Bien sûr que pour les parents de voir leurs enfants jouer bien sûr que ça leur euh comme la baume sur leur cœur tu vois ?

- Oui, oui, exactement. Et du coup les enfants est-ce que tu sens qu'ils sont stressés ? Ou pas, enfin qu'est-ce que tu as vu ? Qu'est-ce que ça leur fait d'avoir les parents devant ? Ça fait plus de concentration certes, mais euh ...

- Tu vois, alors voilà pendant ce spectacle ils essayaient de s'entraider, oui ? Même si par exemple une personne a oublié euh un objet avec lequel il devait être sur la scène, oui ? Ils l'aidaient à trouver cet objet, à euh de le faire rappeler qu'il devait l'avoir et qu'il devait le rapporter sur la scène etc. Ça veut dire s'épauler, oui ? Et s'entraider. Voilà. C'est aussi, euh ça veut dire c'est le sens de l'équipe, voilà. En jouant, ils deviennent une vraie équipe. Voilà.

- Oui, une vraie troupe.

- Euh parce que c'est toujours très important de s'inclure ton compagnon puis de euh la personne qui est à côté de toi et tu es sûr que à chaque moment, à chaque minute il peut aider, t'aider, te rappeler quelque chose, d'accord ? Voilà, ça veut dire qu'il euh... qu'ils mettent euh pas dans un ... avec un problème, ça veut dire affronter un problème. Tu vois ? Peut-être pas affronter un problème mais dans le malheur. Qu'il ne te laisse pas dans le malheur /rires/.

- Oui, oui bien sûr. Et qu'est-ce que tu peux me dire par rapport à Mikhaïl ? Est-ce qu'il s'est montré motivé jusqu'au bout ? Est-ce que les autres élèves étaient énervés contre lui parfois ou... ?

- Sa mère était radieuse.

- C'est vrai ?

- /rires/ Voilà, elle était ... elle a ... elle a regardé Mikhaïl avec euh elle a dit que « Ah ! il paraît que lui il est tellement artistique qu'il a des données artistiques parce que le spectacle, pour elle, alors il s'est ouvert ». Tu comprends ?

- Oui, il s'est révélé.

- Il s'est ouvert, oui ? euh voilà. Jusqu'à la fin parce que même pendant les répétitions, il s'approchait de moi et il me posait des questions au sujet de la prononciation au sujet des sorties sur la scène, de quand est-ce qu'il devait faire, quand il pendant l'autre scène, tu vois ? C'est pourquoi sa mère elle euh lui il avait un grand intérêt à ce qui se passait pendant les répétitions, pendant le spectacle.

- Parce que tu m'avais dit que ce n'est pas lui qui a choisi, c'est ça ? Ses parents l'ont vivement conseillé voire forcé, c'est ça ? à rejoindre la pièce ?

- Oui parce que c'est sa mère qui m'a demandé qu'il jouerait dans cette pièce, oui. Et c'est pourquoi oui j'ai parlé avec la metteuse en scène et les garçons sont toujours au minimum. Ça veut dire qu'il nous manque toujours des garçons parce que euh normalement c'est toujours des filles qui font des festivals de chansons de musique etc etc. Voilà, c'est pourquoi c'est toujours le manque de garçons.
- D'accord oui, oui.
- De plus, pour lui c'était un peu compliqué parce qu'il devait réconcilier entre le sport et le spectacle et les répétitions parce que normalement il venait des entraînements de tennis aux répétitions de théâtre, voilà.
- Ok merci. D'accord génial. Et du coup j'ai juste quelques questions par rapport à toi, du coup. Par rapport euh est-ce que tu pourrais me dire ta formation par exemple, ta spécialité, quels diplômes tu as ?
- Euh... d'après mon diplôme je suis professeure de la langue française et allemande.
- D'accord. Et quelles sont tes langues maternelles ? Tu vois, je sais même pas...
- Mes langues euh... Je suis d'origine tatare euh si ça vous dit quelque chose. C'est-à-dire c'est une euh c'est un peuple qui habite sur le territoire de notre région, oui. Voilà je suis d'origine tatare mais quand même ma langue maternelle c'est le russe parce que en grandissant euh en famille normalement on parlait russe. Mais parfois j'allais au village où habite où habitait à ce moment-là ma famille. Oui bien sûr que je parlais avec eux la langue tatare, avec ma grand-mère même si elle habitait en ville mais je la visitais, je lui rendais visite très souvent, et elle parlait avec moi un peu cette langue. C'est pourquoi ma langue maternelle est le russe mais euh je connais un petit peu la langue de mes ancêtres.
- D'accord, merci. Et par rapport du coup au professeur de FLE enfin de français, tu as combien, enfin pas combien d'années d'expérience mais ça fait combien de temps que tu exerces ? et combien de temps à l'école 39 ? Est-ce que tu as toujours fait que en Russie professeure ou pas ?
- Euh malheureusement oui, c'est que en Russie parce que quand même j'aimerais avoir de l'expérience dans un autre pays peut-être professeure de russe en France, oui. Euh alors euh voilà, je n'ai pas eu cette expérience, oui ? Mais c'est toujours à l'école 39 que je travaillais, oui. Parfois je réconciliais des écoles c'est-à-dire l'école publique et l'école privée, oui ? Mais quand même, je travaille à partir de 1992 à l'école numéro 39 et ça continue.

- Ah ! Ça fait donc 30 ans !
- Ça veut dire je travaille déjà euh... 1992 euh.
- 30 ans ! c'est ça.
- 30 ans oui, c'est le jubilé.
- C'est ça, c'est le jubilé.
- Cette année alors euh je n'ai j'aurai le jubilé parce que j'ai commencé au mois d'août.
- Donc c'est ça dans deux ou trois mois. D'accord et l'expérience du coup dans le théâtre : est-ce que cet atelier théâtre ça fait longtemps que vous le faites, est-ce que tu as une formation en théâtre ?
- Je n'ai aucune formation théâtre parce que normalement je n'exerce que, ça veut dire je fais travailler mes élèves la prononciation oui parce que c'est plutôt la metteuse en scène qui leur exerce l'art scénique, oui. Tandis que moi je suis responsable pour la prononciation, bien sûr, oui. Mais pour notre école, ça fait déjà 12 ans qu'on a commencé cette expérience donc pour l'histoire de notre troupe *Comme il faut*, oui ? Euh donc on a eu dans l'histoire de cette troupe deux metteurs en scène. Le premier il a disparu on peut dire comme ça ? C'est-à-dire il est parti subitement et voilà, l'année dernière et à partir de l'année dernière on travaille avec Ludmila [P. Vorotnikova]. Et voilà, à mon avis cette expérience est favorable, bienveillante.
- Oui pour les élèves. Ok merci beaucoup. Merci.
- Merci beaucoup. »

Annexe 9 - Transcription des extraits analysés des enregistrements audio et vidéos de l'atelier théâtre en français ainsi que du spectacle (12/05/2022, 21/05/2022, 24/05/2022)

Voici les conventions utilisées dans la transcription :

/.../ = segment transcrit phonétiquement

Только = mot prononcé en russe

(...) = traduction française

[...] = précisions sur le volume sonore, les mouvements et les bruits environnants

' = syllabe suivante accentué

= pause silencieuse

Annexe 6a. Enregistrement audio de l'atelier théâtre du 12 mai 2022

- 0'00 à 0'12 :

Sonia : des boutons de perle et des galons dorés. 'Qu'il soit de beauté /ẽni/ et 'que mes amies crèvent d'envie !

G. Imachéva : Inouïe

Sonia : Inouïe

- 1'24 à 1'46 :

Sultan : Toi aussi, tu auras /kə/ tu auras comme cadeau ce que tu veux ! Et toi, ma puce, la plus timide, tu aimerais avoir quoi comme cadeau ?

Irina : J'aimerais que tu m'apportes la '/flœɤ/ écarlate qui est la plus belle du monde !

Sultan : J'essaierai de la trouver mais je n'en suis pas # j'essaierai de la trouver mais je n'en suis pas sûr.

Nazar : Maître le vent joue avec la voile, fait chasser les nuages dans le ciel. Il est temps pour nous d'embarquer.

- 1'59 à 2'13 :

Nazar : Maître ! Le vent /ju:/ avec la voile, /va/ chasser les nuages dans le ciel. Il est temps pour nous d'embarquer.

Sultan : Disons-nous au revoir. D'après la coutume russe asseyons-nous pour une /sgõd/ avant le voyage !

L. Vorotnikova : *Tak* (voilà).

- 5'06 à 5'20 :

Victoria : Nurse ! On va au festin !

Renata : Mais c'est déplaisant ! Le père vient de partir et vous pensez déjà sortir.

Sonia : 'Tais-toi nurse, /tu/ tu es très embêtante.

Renata : [d'une voix faible] Elles ne te laisseront pas calme sans /sãs/ papa...

G. Imachéva : sans papa

Renata : Sans papa.

- 6'40 à 6'54 :

Mikhaïl : [fait des bruits] (/y:ya:/)

L. Vorotnikova : (Quel son étrange)

Mikhaïl : /iha/

[G. Imachéva et certains apprenants commencent à rire]

Mikhaïl : /piu piu piu/

- 7'19 à 7'35 :

L. Vorotnikova : *Hy davaiïte* (Bon, allez-y) !

Mikhaïl : Oh oh ! Je flaire l'esprit humain. Gnomide ! Gnomide !

Nigar : Sylvain, tu as quoi ?

Mikhaïl : /yn/ bateau avec des humains se dirigent vers la forêt la plus cher. On va faire quoi /Gnamid/ ?

Nigar : Tu ne sais pas quoi faire.

- 8'50 à 9'22 :

L. Vorotnikova : [parle fort] 'Pourquoi *мы сюда* (nous sommes ici) ?

Nazar : [répète la même intonation] 'Pourquoi on s'est trouvés dans ce coin perdu ? On a vendu tous les marchandises, acheté cadeaux à toutes tes filles. Il est juste temps de se dépêcher de rentrer.

- 10'44 à 10'50 :

Rouslana : [voix très faible] Sylvain

Mikhaïl : Il y a du malheur. *Oï* (oups) Il y a du malheur, ils cherchent la fleur la plus chère.

- 11'30 à 12'31 :

Mikhaïl : Oh oh ! J'appelle Baba Yaga ! Oh, oh ! J'appelle Baba Yaga, le pied de pierre. Toi, le croissant, brille ; toi, le vent, siffle ; hum... toi ! toi !

L. Vorotnikova : *вот смотри*. (Voilà, regarde.)

Mikhaïl : Toi forêt fais /eblui/ !

L. Vorotnikova : *Как только ты перестанешь красивыми своими ногами красиво ходить. Ну сделай, пожалуйста, вот некрасиво*. (Dès que tu arrêtes de marcher joliment avec tes pieds. Eh bien alors tu marches de manière horrible.)

Mikhaïl Et toi !

L. Vorotnikova : *Нюнюню. Сделайте это, пожалуйста* (Faites ceci, s'il vous plait)

Mikhaïl : Et toi Baba Yaga /ie/ le mortier *i* (et) et avec le /balje/ (balai). Viens ! Viens !

Imachéva : Avec le balai.

Mikhaïl : Avec le /bale/, Viens ! Viens !

[silence]

Mikhaïl : Baba Yaga !

L. Vorotnikova : *Tak* (alors).

[Silence. Sonnerie de portable.]

Igor : Qui m'appelle ?

Mikhaïl : Tu es la maîtresse et on est tes servants fidèles !

Igor : Qu'est-ce qui s'est passé, qu'est-ce qui est arrivé ?

L. Vorotnikova : (Non, attendez, refaites s'il vous plait. Mikhaïl et euh.. Oui, poursuivez.)

Igor : Qu'est-ce qui s'est passé, qu'est-ce qui est arrivé ?

Rouslana: Dans la forêt, il y a des gens, dans la forêt.

Mikhaïl: Ils cherchent la fleur écarlate.

Igor : Je la *tak* (alors), *что там* (c'est quoi là) ?

- 19'25 à 19'40 :

Nazar : Aïe! Aïe! Aïe ! Laisse-moi ! Va-t'en !

[rires des autres élèves]

L. Vorotniko et G. Imachéva : *Да да да* (Oui oui oui oui !)

L. Vorotnikova : *Тут отлично* (Là, très bien).

Nazar : *Всё пожалуйста* (Stop s'il te plait)

[rires]

L. Vorotnikova : *Tak*. (Alors)

[rires des autres élèves]

Nazar : secours! /jœ/ suis mort ! Au secours !

- 20'05 à 20'15 :

G. Imachéva : Alors celui-ci...

Igor : Alors celui /sibl/ euh..

G. Imachéva : Aura pour longtemps

Igor : Aura pour /lõtë/

G. Imachéva : Peur

Igor : Peur d'aller / œn œn/

G. Imachéva : Dans la forêt

Igor : Dans la forêt.

- 24'54 à 25'26 :

Aldyiar : 'Qu'est /ske/ tu as fait, marchand ? /'kômât/ tu as osé arracher la fleur /faridepã/ ? Tu vas mourir d'une terrible façon ! Dis adieu à ta vie !

Sultan : Je suis à ta merci, je ne peux aller contre ta volonté, maître invisible ! Et comme je ne devina pas le

G. Imachéva : devinais pas

Sultan : devinais pas le prix de la fleur écarlate, je l'ai arrachée. Prends tout ce dont je possède, toutes mes marchandises, mais /epaœn/ ma vie !

- 28'41 à 29'10 :

L. Vorotnikova : [de manière fière et à un volume sonore très élevé] *А всё я* (Et c'est tout moi !) *вот и* (voilà et) *я, потому что* (moi parce que) !

G. Imachéva : Nazari

Nazar : [de la même manière emplie de fierté et à un volume sonore élevé] Tout ça est grâce à moi !

L. Vorotnikova : *Отлично, да !* (Très bien, oui !)
 Renata : [en même temps que L. Vorotnikova, son faible] Pourquoi grâce à toi ?
 Travailleur : Si ce n'était pas moi
 L. Voronitkova : *Подожди, а тебе говорят* (Attends, ils te parlent).
 G. Imachéva : *Давай ещё раз* (Allez, encore une fois)
 L. Vorotnikova : *Ещё раз А всё я* (encore une fois, Et c'est tout moi)
 Nazar : Tout ça est grâce moi !
 Renata : Pourquoi grâce à toi ?
 Nazar : Si ce n'était pas moi
 G. Imachéva : *Подожди ! Подожди !* (Attends ! Attends !) Si ce n'était pas moi
 Nazar : Si ce n'était pas moi, elles n'ora/ pas de cadeaux.
 G. Imachéva : n'auraient
 Nazar : Elles n'auraient pas de cadeaux.
 G. Imachéva : *Tak* (Voilà).

- 30'15 à 30'40 :

Nazar : /zɛ/ (Je) ne me suis pas enfui, j'ai été emporté !
 Renata : Emporté par qui alors ?
 Nazar : Par le génie des os et les /sivɛns/ (sirènes) du fleuve
 Tout le groupe : /hahaha/
 G. Imachéva : A les /sivɛn/ *только* (Mais seulement « Les sirènes »)

Annexe 6b. Enregistrement vidéo de l'atelier théâtre (répétition) du 20 mai 2022

- 1'35 à 1'53 :

[Sonia s'avance sur le devant du plateau.]
 Sonia : Achète pour moi, père, /yn/ 'sɑkɑfɑŋ/ en soie de couleur bleue avec des /butɔ̃n/ en perles et des galons dorés, # 'qu'il soit de beauté /enwi/ (baisse la tête /bɔ:/)
 G. Imachéva : Inouïe
 Sonia : Inouïe
 Autre participant : [d'une voix aigüe] Inouïe
 Sonia : Et 'que mes amis # 'crèvent d'envie

Annexe 6c. Enregistrement vidéo de la représentation théâtrale du 24 mai 2022

- 5'23 à 5'56 :

Nazar : Maître ! Je mets le voiles au /vã:/.
 Sultan : Je vais me préparer, je n'ai qu'à prêter les clés à une maîtresse.
 Victoria : A qui veux-tu donner les clés, père à ta fille cad'ette ?
 Victoria et Alexandra : [en même temps] /tu/ vas nommer Alionka responsable au-dessus de nous ?
 Sultan : Mais vous ne savez bien que chanter des /ʃã:sõ/, mener des rondes, faire des /fɛ/, tandis qu'Alionouchka reste à la maison et surveille tout le /menaʃ/.

Irina : Donne-leur les clés, père !

Sultan : Oui, c'est vrai, il faut le faire comme c'est d'usage. Prends les clés Kapa. Ne pense pas à faire du mal à Alionouchka, aie pitié d'elle !

Nazar : /metr/ La rivière est azi'te. Il est /'tã/ d' /ãbaŋ'ke/ !

- 6'00 à 6'31 :

Sonia : [au centre du plateau] Achète pour moi, père, /yn/ 'saŋafãg/ en soie de couleur bleue avec des /butõn/ en perles et des /gajõ/ dorés, # 'qu'il soit de beauté /enwi/ # et 'que mes amis 'crèvent d'envie

Victoria : [se déplace au centre du plateau et pousse Sonia sur le côté] Et pour moi, père, achète le /kalje/ de saphir avec le 'fermoir en or.

Alexandra : [se déplace au centre du plateau et pousse Sonia sur le côté] Que dans une perle le soleil # dans

Dans le public quelqu'un souffle : se reflète

Alexandra : [se déplace au centre du plateau et pousse Sonia sur le côté] Que dans une perle le soleil# se reflète # de l' /eklɛŋ/ argenté # [plus rapidement] que toutes mes copines crèvent d'envie !

Sultan : D'accord [Alexandra se dirige vers Irina vers le fond de la scène]

- 10'58 à 11'37 :

Sultan : Il est évident que je ne pourrai pas /ritruve/ la fleur écarlate ici. La voilà, la voilà, ta fleur /karlat/, Alionouchka... *Il arrache la fleur.*

Aldyiar : /'ke:/ -ce que tu as fait, marchand ? /'kõmãt/ tu as osé arracher ma fleur favorite ? Tu vas mourir d'une terrible /fa'sõŋ / ! Dis adieu à ta vie !

Sultan : Je suis à ta merci je ne peux pas aller contre ta volonté maître invisible ! Et comme je ne devina pas le prix de la fleur écarlate, j'ai arrachée. Prends tout ce dont je possède, tous mes marchandises, mais épargne ma vie !

Aldyiar : Je n'ai pas besoin de /trez'or/ !

Sultan : J'ai arraché la fleur écarlate pour faire du plaisir à ma fille cadette, # /favõri/, pour consoler, mon orpheline de mère.

Aldyiar : Me demande pas grâce, marchand !

- 12'52 à 13'03

[Alexandra, Victoria et Sonia sont assises au centre de la scène, sur les marches à l'avant]

Victoria : [lève ses deux mains à hauteur des épaules puis les rebaisse pendant sa réplique] Ça 'fait cligner les yeux !

Sonia : [lève le bras droit au-dessus de sa tête] /'kɛl/ belle toilette !

Victoria : Et moi, je suis /'bɛl/ !

Sonia : Et Alionka s'occupe de sa fleur !

[rire des trois filles, elles se serrent les unes contre les autres, tête contre tête, s'enferment en cercle avec le haut de leur corps]

- 15'04 à 15'44 :

Igor : Le poison. Celui qui en est aspergé est transformé en animal.

Roslana : Pour qui tu le /prepar/ ?

Igor : Pour quoi le barre le /ʃœ'mě/ [tape du pied droit]

[Mikhaïl et Roslana s'allonge par terre et écoute au sol]

Roslana : La fille du marchand habite au palais, /ela/ la fleur écarlate.

Igor : Serons nous pas mon Aleunouch... euh ... # des pas humains !

[Igor s'allonge entre Mikhaïl et Roslana et écoute oreille contre le sol] des pas humains ?

Mikhaïl : Oui oui !

Igor : Des pas humains ! [tous se lèvent et sortent]

Table des matières

Introduction.....	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DU STAGE.....	8
Chapitre 1. Macro-contexte : les spécificités géopolitiques du terrain de stage.....	9
1. Contexte politique et administratif de la Fédération de Russie	9
2. Histoire linguistique en Russie	10
3. Politiques linguistiques en Russie.....	12
4. Politiques éducatives et place du français dans l'enseignement en Russie	13
Chapitre 2. Micro-contexte : l'établissement scolaire	15
1. Le lieu du stage : l'école n°39 d'Oufa.....	15
2. Le contexte matériel et humain.....	16
Chapitre 3. Missions.....	19
PARTIE 2 - PROJET INGENIERIQUE ET METHODOLOGIE.....	21
Chapitre 4. Projet d'ingénierie	22
1. Analyse des besoins.....	22
2. Etapes de conception du projet et méthodes utilisées.....	23
3. Typologie des activités théâtrales.....	25
4. Les apprenants participants.....	29
Chapitre 5. Questionnements et problématique.....	33
Chapitre 6. Méthodologie	34
1. Approche méthodologique de la recherche	34
2. Collecte des données.....	36
3. Posture et relations entre les participants.....	38
PARTIE 3 - CADRAGE THEORIQUE	39
Chapitre 7. L'acquisition d'une langue étrangère chez l'adolescent	40
1. Acquisition d'une langue étrangère : notions et théories.....	40
2. La notion d'interlangue.....	43
3. L'insécurité linguistique d'un apprenant en langue étrangère.....	45
Chapitre 8. Le FLE enseigné aux adolescents.....	48
1. Les langues étrangères enseignées aux pré-adolescents et aux adolescents.....	48
2. Perspective actionnelle et CECR	52
Chapitre 9. Les pratiques théâtrales	55
1. Théories théâtrales et apprentissage de l'acteur	55
2. L'individu dans le théâtre	57
3. Le théâtre et l'enseignement du FLE.....	59
PARTIE 4 - RESULTATS DES ANALYSES	62
Chapitre 10. La constitution d'une troupe et l'implication des apprenants au projet francophone .	63
1. La création d'une troupe grâce à la motivation des apprenants.....	63
2. L'entraide et la cohésion de groupe.....	66
3. Le projet commun entraîne implication et sérieux	69
Chapitre 11. Stratégies mises en place par l'apprenant : la parole et la voix	72
1. Mobilisation du vocabulaire et des expressions françaises acquises.....	72
2. Le rôle des autres langues maîtrisées par les apprenants.....	75
3. L'attention portée sur le rythme et la prononciation.....	77

Chapitre 12 : Stratégies mises en place par l'apprenant : le langage corporel et les talents individuels	81
1. L'importance de la gestuelle dans le discours	81
2. Compensation du langage verbal par les gestes.....	82
3. Expression de soi par le corps.....	85
Conclusion	88
Bibliographie	90
Sitographie	96
Glossaire	98
Sigles et abréviations utilisés	99
Table des illustrations	100
Table des annexes	101
Table des matières	146

MOTS-CLÉS : acquisition, adolescents, FLE, atelier théâtre

RÉSUMÉ

L'atelier théâtre en français offre un espace ludique et expérimental à l'apprenant adolescent de FLE en Russie. Il peut échanger et interagir avec les autres membres de la troupe dans l'objectif de concrétiser un projet commun : une représentation théâtrale face à un public. Requérant le langage corporel et langagier, l'atelier théâtre en français permet aux apprenants de mobiliser toutes les ressources à disposition dans leur apprentissage. Ainsi, il peut palier aux lacunes ou à l'insécurité linguistique qu'il ressent lorsqu'il doit produire en français langue étrangère. A travers son interprétation, l'apprenant agit dans divers contextes francophones, fictifs ou réels, devenant un acteur social dans la langue cible.

KEYWORDS: acquisition, teenagers, FFF, theatre workshop

ABSTRACT

The French theatre workshop provides a playful and experimental space to the teenagers who are learning French as a foreign language in Russia. They can exchange and interact with the other members of the group in order to realise a common project, namely, a theatrical performance in front of an audience. Requiring body language and verbal language, the French theatre workshop allows learners to mobilise all the resources at their disposal during their learning. In this way, they can overcome the linguistic gaps or insecurities they feel when they have to produce in French. Through his interpretation, the learner acts in various French-speaking contexts, fictional or real, becoming a social actor in the target language.