



HAL
open science

L2 et EPS réunis dans un projet commun Le cirque en CLIN : Quels effets sur l'apprentissage du français ?

Françoise Hapel

► **To cite this version:**

Françoise Hapel. L2 et EPS réunis dans un projet commun Le cirque en CLIN : Quels effets sur l'apprentissage du français?. Education. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2012. Français. NNT: . tel-02023792

HAL Id: tel-02023792

<https://hal.science/tel-02023792>

Submitted on 18 Feb 2019

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.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ECOLE DOCTORALE N° 268

Langage et langues : description, théorisation, transmission

DIDACTIQUE DES LANGUES DES TEXTES ET DES CULTURES (DILTEC)

Thèse de doctorat en sciences du langage

Françoise HAPEL

L2 et EPS réunis dans un projet commun

Le cirque en CLIN : Quels effets sur l'apprentissage du français ?

Thèse dirigée par

Jean-Paul NARCY-COMBES

Soutenue le 9 octobre 2012

Jury :

Madame Joëlle ADEN, université du Maine

Madame Danièle MANESSE, université Paris Sorbonne Nouvelle

Madame Corinne MERINI, IUFM de Versailles

Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES, université Paris Sorbonne Nouvelle

Madame Sylvie PLANE, université Paris-Sorbonne

Monsieur Georges Daniel VERONIQUE, université d'Aix Marseille

L2 et EPS réunis dans un projet commun

Le cirque en CLIN : Quels effets sur l'apprentissage du français ?

Résumé

Cette recherche se situe dans le domaine de la didactique des langues. Elle s'appuie sur une expérience d'enseignement du français à travers la mise en place d'un projet d'arts du cirque menée en classe d'initiation (CLIN) auprès d'un groupe d'enfants de 6 à 11 ans nouvellement arrivés en France.

J'ai émis l'hypothèse que les activités de cirque, par les émotions qu'elles mettent en jeu et les situations de communication qu'elles développent, sont déclencheuses d'une prise de parole spontanée et ont un effet positif sur la production orale des apprenants en L2.

Les étapes de réalisation du projet tiennent compte de l'évolution de la place des émotions dans la pratique de cette activité artistique :

- Se mouvoir pour s'émouvoir.
- Voir et s'émouvoir
- Donner à voir pour émouvoir.

L'analyse des tâches mises en place à la lumière des théories de l'acquisition des langues permet de mesurer leur impact sur le développement de la production orale des apprenants en français. L'analyse de la production orale ainsi que de l'investissement des apprenants dans le projet et des émotions qu'ils ont exprimées, permet de mettre en évidence certains éléments du rapport émotion/investissement/acquisition d'une L2.

En mesurant la portée et les limites de cette étude, je peux proposer quelques perspectives et conseils pour la mise en place d'un projet cirque visant l'acquisition d'une L2.

Mots clés :

Français Langue Etrangère, Education Physique et Sportive, Enfants nouvellement arrivés en France, production orale, tâches, projet « arts du cirque ».

L2 and PE gathered in a common project.

The circus for new comers children: what effects on the learning of French?

Abstract

This research is situated in the field of language teaching. It is based on an experience of teaching French through a circus arts project, conducted in a primary school with a group of children aged 6 to 11, recently arrived in France. My hypothesis is that circus activities through the emotions involved and the implied situations of communication lead to spontaneous speech and have a positive effect of L2 oral production.

The steps of the project take into account the evolution of emotions developed in these artistic activities:

- Move to feel moved
- See and feel moved
- Give to see for spectators to feel moved.

The analysis of the tasks in the light of language acquisition theories leads to a better understanding of the impact of this project on learners' oral production of French.

The analysis of the oral production, the examination of the investment of learners in the project and of emotions they expressed, allow me to highlight certain elements of the link between emotion, investment and L2 acquisition.

After measuring the scope and limits of this study, I can suggest a few perspectives and advice for the establishment of a circus project involving L2 acquisition.

Keywords:

French as a Foreign Language, Physical Education, new comers children in France, oral production, tasks, project circus arts.

Remerciements

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements à tous ceux qui m'ont accompagnée dans cette aventure.

Je pense tout d'abord à mon directeur de thèse Jean Paul Narcy-Combes, que je remercie vivement pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant de diriger cette recherche, pour ses encouragements, ses conseils et le soutien sans faille qu'il m'a apporté. Je remercie aussi tous les collègues du séminaire doctoral pour leur appui et leurs conseils.

Je tiens aussi à remercier particulièrement mes partenaires de terrain grâce auxquels j'ai pu réaliser la phase de mise en œuvre du projet. Tout d'abord Cristiane Portois qui m'a accueillie dans sa classe et toute l'équipe enseignante de l'école Anatole France à Nanterre qui m'ont intégrée à leur équipe. Je pense aussi à Nathalie Dereguine, conseillère pédagogique que je remercie pour ses encouragements ainsi qu'à Béatrice Dörig, Nadine Erne, Jenna Gajowski, et Jana Kinzel, étudiantes erasmus dont l'investissement dans la mise en œuvre du projet m'a beaucoup aidée.

J'adresse également mes sincères remerciements à Jean Mer, pour la relecture et les conseils qu'il m'a donnés, à Céline Hapel pour avoir accepté d'interviewer les enfants et à Léa Lefebvre pour son aide dans la transcription des entretiens.

Enfin, un immense merci à Angelo, mon fils, pour sa patience, ainsi qu'à tous mes amis et membres de ma famille qui m'ont encouragée et soutenue tout au long de ce travail.

Sommaire

SOMMAIRE	6
INTRODUCTION GENERALE	10
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	13
CHAPITRE 1 : MOTRICITE/LANGAGE/APPRENTISSAGE.....	13
1.1. Langage et motricité sur le plan neuro-anatomique.....	13
1.2. Langage et motricité dans les théories de l'apprentissage	23
1.3. Synthèse et positionnement.....	46
CHAPITRE 2 : EMOTIONS/MOTIVATION/APPRENTISSAGE.....	48
2.1. Rôle des émotions dans l'apprentissage	48
2.2. La motivation et les apprentissages.....	59
2.3. Synthèse et positionnement.....	70
CHAPITRE 3: DIDACTIQUE DE L'EPS ET DIDACTIQUE DES LANGUES : QUELS LIENS ?.....	72
3.1. Des savoirs-en-actes	72
3.2. Des situations interactives.....	73
3.3. Des situations de prise de risque	82
3.4. Des approches par tâches	85
3.5. Synthèse.....	91
CHAPITRE 4 : FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE	95
4.1. Choix d'un public spécifique : la CLIN	95
4.2. Choix d'une activité physique sportive et artistique.....	104
4.3. Alors, faisons le cirque !	105
4.4. Question de départ revue à la lumière de ce cadre théorique.	112
DEUXIEME PARTIE : MISE EN PLACE DU PROJET ET METHODOLOGIE.....	114
CHAPITRE 5 : MISE EN PLACE DU PROJET	115
5.1. Le contexte.....	115
5.2. Elaboration du projet et planification sur l'année	120
CHAPITRE 6 : RECUEIL DES DONNEES	138
6.1. Méthode de recueil des données.....	138
6.2. Composition du corpus	139
CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES	144
7.1. Mesure de l'investissement.....	144
7.2. Méthodologie d'analyse des émotions	146
7.3. Méthodologie d'analyse des tâches motrices	152

7.4. Méthodologie d'analyse de la production orale.....	154
7.5. Convention de transcription des corpus	161
TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS	164
CHAPITRE 8 : LES EVALUATIONS DIAGNOSTIQUES.....	165
8.1. La séance d'accroche.....	165
8.2. La première séance d'EPS.....	167
CHAPITRE 9 : ANALYSE DES TACHES MOTRICES	173
9.1. Ateliers de techniques de cirque	173
9.2. Echauffements collectifs.....	181
9.3. Construction de pyramides humaines	188
9.4. Présentation des pyramides humaines.....	194
9.5. Faire des cascades au tremplin.....	197
CHAPITRE 10 : ANALYSE DES AUTRES TACHES.....	200
10.1. Regarder un spectacle de cirque	200
10.2. Raconter l'histoire de « Clown » à partir d'un album sans texte	203
10.3. Visionner les spectacles et en faire une analyse critique.....	217
CHAPITRE 11 : ANALYSE DES ENTRETIENS INDIVIDUELS	223
11.1. Evaluation de la production orale	223
11.2. Analyse de contenu.....	241
CHAPITRE 12 : SYNTHESE DES ANALYSES	252
12.1. Résultats selon les apprenants.....	252
12.2 Résultats selon le type de tâches.....	267
CHAPITRE 13 : ANALYSE DES RESULTATS	275
13.1. Le facteur âge	275
13.2. Les facteurs socioculturels	276
13.3. Les facteurs psychoaffectifs.....	277
13.4. Bilan : Impact du projet sur l'apprentissage du français	281
CHAPITRE 14 : PERSPECTIVES.....	285
14.1. Les arts du cirque et l'apprentissage du français	285
14.2. Les liens didactique de l'EPS/didactique des langues.....	295
CONCLUSION GENERALE.....	296
BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE.....	299
BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE.....	309
SITES CONSULTES	320
ANNEXES	321
ANNEXE 1 : PROFIL DES APPRENANTS	322

ANNEXE 2: GRILLE D'OBSERVATION DE L'ATELIER ACROBATIE (SEANCE1)	324
ANNEXE 3 : ANALYSE DE L'INVESTISSEMENT DANS LES ATELIERS DE TECHNIQUE DE CIRQUE	325
3.1. Première séance.....	325
3.2. Deuxième séance.....	326
3.3. Troisième séance.....	327
3.4. Quatrième séance	328
3.5. Séances suivantes.....	329
ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION DES SEANCES COLLECTIVES D'EPS	330
4.1. Séance collective du 10 novembre 2008	330
4.2. Séance collective du 17 novembre 2008	342
4.3. Séance collective du 24 novembre 2008	357
ANNEXE 5 : FAIRE DES CASCADES AU TREMLIN	367
ANNEXE 6 : TRANSCRIPTION DES SEANCES EN CLASSE	369
6.1. Découverte de l'album « Clown »	369
6.2. Analyse critique du spectacle final	387
ANNEXE 7 : OBSERVATION DES APPRENANTS-SPECTATEURS	394
7.1. Première scène.....	394
7.2. Deuxième scène	395
7.3. Troisième scène	396
7.4. Quatrième scène	397
ANNEXE 8 : TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS INDIVIDUELS	398
8.1. Entretien Acheq	398
8.2. Entretien Agnès.....	405
8.3. Entretien Ahmed	417
8.4. Entretien Amane	424
8.5. Entretien Benjamin	431
8.6. Entretien Ewan	442
8.7. Entretien Florian	451
8.8. Entretien Marceau	461
8.9. Entretien Matthieu	467
8.10. Entretien Maxime.....	477
8.11. Entretien Raphel	483
8.12. Entretien Sid	492
8.13. Entretien Toni	503
8.14. Entretien Yann	517
ANNEXE 9 ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS	528
9.1. Valorisation de soi.....	528
9.2. Dévalorisation de soi	529
9.3. Motivation continuée.....	530

9.4. <i>Entraînement</i>	530
9.5. <i>Persévérance</i>	530
9.6. <i>Jugements positifs</i>	531
9.7. <i>Jugements négatifs</i>	531
9.8. <i>Moments forts émotionnellement</i>	531
ANNEXE 10 : FICHE DE FABRICATION DE BALLE DE JONGLAGE	533
ANNEXE 11 : ÉTAPES POUR JONGLER A TROIS BALLE	534
11.1 <i>Étape 1</i>	534
11.2. <i>Étape 2</i>	535
11.3. <i>Étape 3</i>	536
INDEX DES AUTEURS	537
INDEX DES NOTIONS	544
TABLE DES ILLUSTRATIONS, TABLEAUX ET GRAPHIQUES	547
TABLE DES MATIERES	551

Introduction générale

Actuellement, professeur EPS¹ à l'IUFM² de Versailles chargée de la formation initiale et continue des professeurs des écoles, j'ai commencé ma carrière comme institutrice puis j'ai enseigné l'EPS en collège. Depuis plusieurs années, je m'intéresse à la didactique des langues étrangères. J'ai passé un diplôme universitaire en didactique des langues puis une maîtrise de Français Langue Etrangère et enfin le master recherche en didactique des langues et des cultures à Paris 3 en 2005-2006 alors que je bénéficiais d'une année de congé formation.

Lors de mon retour à l'IUFM, comme formatrice en éducation physique et sportive (EPS), j'ai ressenti de plus en plus fortement la nécessité de créer des ponts entre les différentes disciplines enseignées à l'école élémentaire. Mon parcours professionnel et les connaissances que j'ai acquises en didactique de deux disciplines d'enseignement m'ont amenée à envisager des liens entre didactique de l'EPS et didactique des langues à l'école élémentaire.

Plusieurs éléments m'interpellaient alors :

- Les enseignants de l'école élémentaire soulèvent régulièrement le problème de la gestion du temps dans leur classe. Les programmes de l'école élémentaire³ proposent une répartition horaire des différentes disciplines mais la réalité du terrain rend souvent difficile le respect de ces horaires. Bien souvent, les enseignants donnent la priorité à certaines disciplines considérées comme fondamentales (français, mathématiques particulièrement) au détriment d'autres disciplines telles que les arts et l'EPS. Depuis 2000, l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école élémentaire fait partie du programme obligatoire. Mais là encore, les professeurs sont confrontés à de nombreuses difficultés qui compromettent souvent la réalisation de ce projet. L'EPS et les langues étrangères sont donc régulièrement oubliées ou malmenées à l'école élémentaire, pourtant la mise en commun des horaires attribués à ces deux disciplines dans les programmes de

² IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

³ Bulletin Officiel Hors série n° 3 du 19 juin 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

l'école élémentaire, représente un total annuel de 162 h soit une moyenne hebdomadaire de 4 heures et demi ce qui n'est pas négligeable.

- Mon parcours professionnel m'a convaincue que l'une des richesses du métier de professeur des écoles est la polyvalence. Pourtant elle est parfois difficile à exploiter dans la classe. Une de mes grandes surprises en arrivant comme formatrice à l'IUFM d'Antony fut de constater l'absence quasi-totale de concertation entre professeurs des différentes disciplines alors que nous sommes censés former des professeurs polyvalents et les aider à tirer profit de cette spécificité.
- En échangeant avec les futurs professeurs des écoles à l'IUFM, j'ai relevé une même inquiétude dans leurs discours quand ils évoquent l'enseignement des langues étrangères et/ou celui de l'EPS : L'idée de devoir enseigner une discipline dont ils ne maîtrisent pas totalement la pratique, les préoccupe.
- Enfin mes expériences d'apprenante d'une langue étrangère m'ont bien souvent renvoyée à mon vécu de pratiquante dans différentes activités physiques et sportives. En effet, la gestion des émotions (peur du ridicule, acceptation du regard des autres, prise de risque calculée ...), la place de l'autre (communication, coopération, entraide ...), et le rôle du corps bien sûr, sont des éléments fondamentaux dans l'apprentissage, aussi bien en langue qu'en EPS.

Ces différents constats m'ont amenée à penser que l'enseignement des langues et l'enseignement de l'EPS à l'école élémentaire gagneraient en efficacité si on établissait des liens entre la didactique de ces deux disciplines.

Mon objectif est donc d'amorcer quelques pistes de réflexion et de proposer quelques outils allant dans le sens de la construction de ces liens.

Aussi ma problématique, c'est-à-dire *le cadre théorique dans lequel je compte aborder cette question* (Narcy-Combes 2005 : 97) se situe à l'intersection de plusieurs champs disciplinaires. Pour définir mon cadre théorique, je me suis tout d'abord intéressée aux points communs qui m'apparaissaient entre les deux disciplines cibles : la didactique des langues et

la didactique de l'EPS. Ceci m'a conduite tout d'abord vers les sciences cognitives et les recherches en neurophysiologie qui nous éclairent sur le fonctionnement du cerveau humain dans les apprentissages moteurs et langagiers. La question des émotions et de la motivation, et de leur impact sur l'apprentissage m'a ensuite orientée vers la psychologie. Enfin, en convoquant les chercheurs en didactique des langues et en didactique de l'EPS, j'ai tenté d'articuler les positions retenues dans les deux champs de recherche étudiés précédemment pour préciser ma problématique. Cette recherche tente d'analyser la question de départ à *travers le kaléidoscope des théories en variant les angles de vision* (Narcy-Combes 2005 : 79) et en tentant de prendre en compte la complexité de l'enchevêtrement des différents paramètres.

Ma question de départ portant essentiellement sur l'enseignement du français langue étrangère dans le premier degré, j'ai choisi de travailler en classe d'initiation (CLIN) car ce public d'enfants nouvellement arrivés en France (ENAF) correspond à ces deux critères.

Mon intérêt se portant sur la compréhension des phénomènes plus que sur leur explication, je vais me situer dans une optique compréhensive et envisager un recueil de données suffisamment vaste pour permettre la construction d'un corpus qui réponde le mieux possible à ma problématique. Cependant, je suis consciente que le degré de contrôle d'une telle recherche est faible et situe mon étude dans une démarche plus synthétique qu'analytique. En effet, un travail de terrain réalisé auprès d'enfants d'une école primaire ne peut pas permettre d'isoler aisément des variables d'autant plus que j'envisage d'observer des phénomènes dans leur complexité et en prenant en compte les relations qu'ils établissent.

Dans une première partie, je vais donc présenter mon cadre théorique en insistant sur mon positionnement dans chaque domaine de recherche abordé et en tentant, pour construire ma problématique, de mettre en évidence l'articulation entre les différents éléments retenus.

Dans la deuxième partie, je commencerai par une présentation du projet mis en place et des apprenants constituant mon échantillon avant de préciser ma méthodologie d'analyse des données.

Enfin dans la troisième et dernière partie, j'exposerai l'analyse des différentes données recueillies avant de confronter les résultats de cette analyse à ma problématique. Je terminerai par une proposition de pistes pour envisager un prolongement à ce travail.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Chapitre 1 : Motricité/Langage/Apprentissage

Les recherches approfondies en neurosciences et l'évolution des moyens techniques d'observation de l'encéphale ont permis des avancées énormes au niveau des connaissances sur la complexité du fonctionnement du cerveau humain.

Dans ce premier chapitre, à partir de ces connaissances, je vais exposer tout d'abord les liens entre motricité et langage sur le plan neuro-anatomique, puis je développerai les différentes approches concernant les théories de l'apprentissage moteur et langagier avant de retenir et de développer celles que je vais principalement convoquer dans ce cadre théorique.

1.1. Langage et motricité sur le plan neuro-anatomique

1.1.1. Le système nerveux

1.1.1.1. Systèmes nerveux central et périphérique

Doutreloux (1998 : 75) dans un ouvrage synthétisant les connaissances en physiologie et biologie du sport explique :

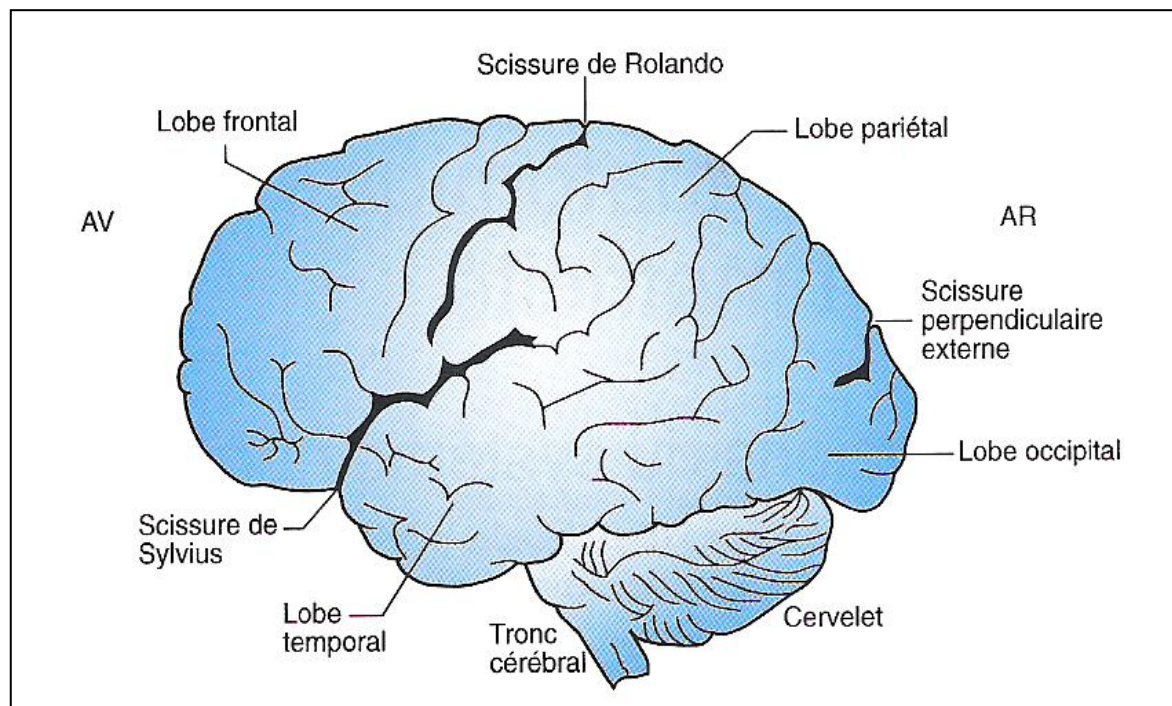
Le système nerveux se divise en deux grandes parties : le système nerveux central (SNC) et le système nerveux périphérique (SNP).

Le système nerveux central comprend l'encéphale (dans la boîte crânienne) et la moelle épinière (dans la colonne vertébrale).

L'encéphale se compose :

- du **cerveau** (partie la plus volumineuse) qui comprend le télencéphale (composé des deux hémisphères cérébraux) et le diencéphale (structure médiane dont la partie principale est occupée par les noyaux gris). Le cerveau est divisé en lobes par des scissures et des sillons. La surface de chaque lobe est parcourue de sillons moins profonds qui limitent entre eux des circonvolutions cérébrales.

- du **tronc cérébral**, situé dans le prolongement de la moelle épinière et qui comporte le bulbe rachidien, la protubérance annulaire et le mésencéphale.
- du **cervelet**, situé en arrière du tronc cérébral et relié au mésencéphale par les deux pédoncules cérébelleux supérieurs, à la protubérance annulaire par les deux pédoncules cérébelleux moyens, au bulbe et à la moelle par les deux pédoncules cérébelleux inférieurs.



(Doutreloux 1998 : 76)

Figure 1 : Vue latérale de l'encéphale

Dans chacun des lobes des hémisphères cérébraux, se trouvent des aires fonctionnelles :

- Les aires motrices.
- Les aires sensorielles.
- Les aires associatives.

Parmi ces aires, certaines sont considérées comme ayant un rôle prédominant dans l'activité langagière et d'autres dans l'activité motrice.

1.1.1.2. Les aires impliquées dans le langage et la motricité

L'activité langagière

L'activité langagière regroupe aussi bien la compréhension que la production de langage écrit comme oral. Je vais synthétiser ici des données concernant uniquement le langage oral car c'est cet aspect qui m'intéresse dans le cadre de cette recherche.

Depuis 1861, suite aux observations du célèbre neurochirurgien Broca sur un patient aphasique, nommé Tana Tan (car il ne pouvait prononcer que ces deux syllabes), la principale aire concernée par le langage est appelée l'aire de Broca. Il s'agit d'une aire située dans le lobe frontal gauche. Les recherches suivantes (Fiori 2006 : 379) ont permis de préciser que l'aire de Broca recouvre essentiellement les aires 44,45 et 47 de Brodmann.

Wernicke, un autre neurochirurgien, a peu après cette date, observé un autre patient dont le discours était incompréhensible. Il a localisé dans une tout autre région du lobe frontal gauche, une aire, appelée depuis aire de Wernicke, intervenant plus particulièrement dans l'interprétation et la compréhension du langage. L'aire de Wernicke concerne plus précisément les aires 22, 41 et 42 de Brodmann (Fiori 2006 : 380) ainsi que l'aire 39 et l'aire 40 de Brodmann.

Depuis cette époque, de nombreuses recherches ont permis de préciser ces données :

L'imagerie fonctionnelle confirme le rôle majeur des aires historiques du langage individualisées par Paul Broca et Carl Wernicke [...]. En même temps, elles révèlent une organisation fonctionnelle plus complexe, fondée sur l'interconnexion de vastes réseaux neuronaux. Ainsi, l'écoute ou la production de langage n'active pas uniquement les aires de Wernicke et de Broca mais également les aires sensorielles et motrices primaires et les aires associatives. Aujourd'hui, on considère ainsi que le langage s'articule autour de deux pôles principaux, un pôle « perception » (comprenant l'aire de Wernicke) et un pôle « action » (comprenant l'aire de Broca). (Robert-Géraudel 2004 : 37)

Le rôle des aires motrices aussi bien que sensorielles et associatives est donc aujourd'hui reconnu dans la perception et la production du langage oral.

Par ailleurs, Bertholet (2006 : 274) précise que le cervelet est aussi impliqué dans les fonctions cognitives car ces aires sont reliées au lobe frontal qui planifie l'ordre et la succession des comportements futurs dans le temps et aux ganglions de la base.

Voyons maintenant les parties du système nerveux mises en jeu dans la motricité, c'est-à-dire l'ensemble des fonctions biologiques assurant le mouvement.

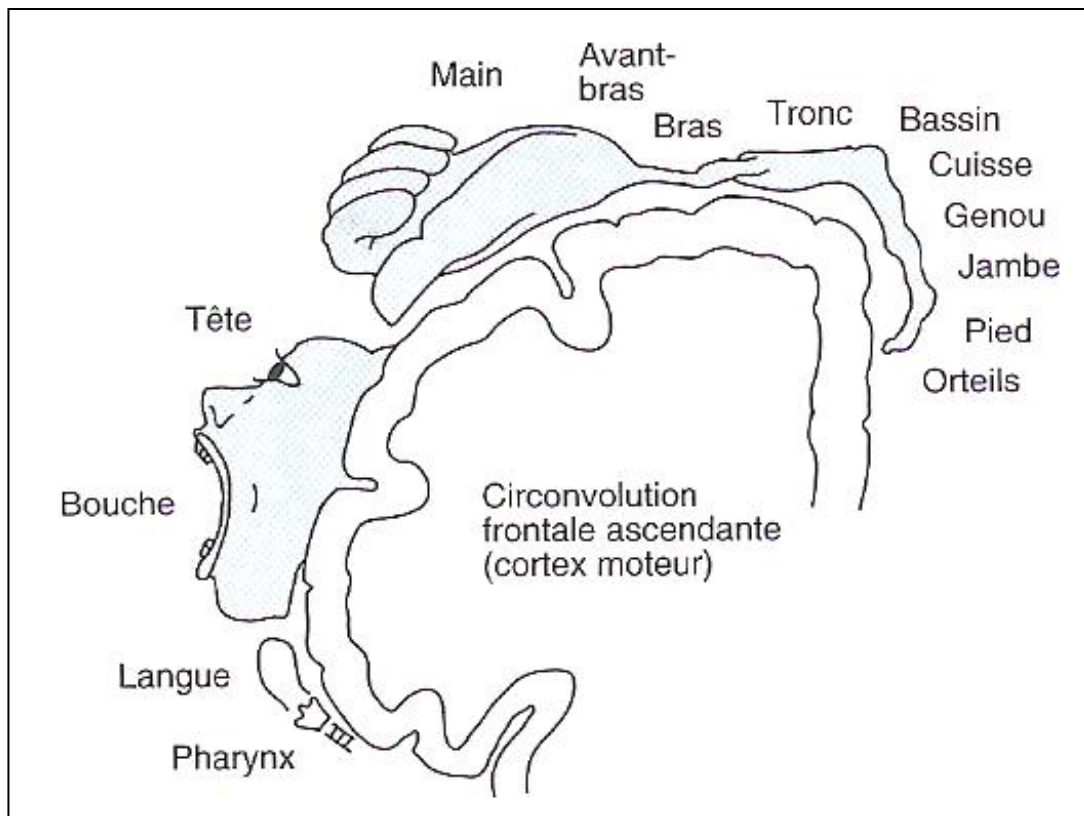
La motricité

Doutreloux (1998 : 98) rappelle que le cervelet joue un rôle essentiel dans l'équilibre de l'individu et dans son maintien. Les influx proprioceptifs qu'il reçoit le renseignent à chaque instant, sur la position des différents segments du corps les uns par rapport aux autres. Le cervelet synthétise ces renseignements et, par ses voies efférentes, agit sur le tonus des muscles du corps afin de conserver son équilibre aussi bien en position immobile (équilibre statique) qu'au cours des mouvements (équilibre dynamique). De plus, il coordonne les ordres moteurs donnés par le cerveau et participe ainsi à la coordination des mouvements volontaires et automatiques. Il assure aussi la régulation du tonus musculaire. Enfin, il intervient dans la préprogrammation des mouvements rapides.

Le cerveau, quant à lui, joue un rôle très important dans la motricité.

C'est dans le télencéphale que s'établissent les programmes. C'est là que partent les grandes voies à destination du tronc et de la moelle épinière, qui vont commander et/ou contrôler le mouvement. Les aires corticales concernées sont l'aire 4 (cortex moteur primaire), l'aire 6 (cortex pré moteur) et l'aire motrice supplémentaire (Lambert 2006 : 341).

Au niveau de l'aire 4, il existe une somatotopie motrice comme le montre la figure 2. On désigne cette représentation corticale par le terme d'homonculus.



(Doutreloux1998 : 94)

Figure 2 : Organisation somatotopique de la disposition des neurones dans le cortex moteur (circonvolution frontale ascendante)

Les centres moteurs des différents segments du corps humain sont échelonnés sans interruption sur toute la hauteur de la circonvolution frontale ascendante de chaque hémisphère qu'on appelle aussi cortex moteur.

1.1.1.3. Le système nerveux périphérique

Le système nerveux périphérique contient les récepteurs de sens et les nerfs, situés hors du cerveau, ou de la moelle épinière. Les différentes parties du corps sont en contact permanent avec le cerveau par 12 paires de nerfs crâniens et 31 paires de nerfs spinaux. Ces nerfs périphériques informent en permanence le système nerveux central, par voies afférentes ou sensibles, des modifications de milieu (interne ou externe). En retour, les nerfs transmettent aux muscles et aux glandes les commandes du système nerveux central requises pour réaliser des actions cohérentes vis-à-vis de l'environnement.

Je tiens à relever parmi ces connaissances plusieurs points qui m'intéressent particulièrement dans le cadre de cette recherche :

- L'activité langagière dans son pôle « action » fait appel à la motricité de l'appareil phonatoire
- Cerveau et cervelet jouent tous deux un rôle important aussi bien dans l'activité langagière que dans l'activité motrice.
- Système nerveux central et système nerveux périphérique sont en étroite relation par l'intermédiaire du tissu nerveux.

1.1.2. Le tissu nerveux

Doutreloux (1998) explique que le tissu nerveux est composé de deux types de cellules : les cellules nerveuses ou neurones et les cellules gliales qui nourrissent et protègent les neurones.

1.1.2.1. Les cellules gliales

Elles sont environ 5 à 50 fois plus nombreuses que les neurones. Elles ont pour rôle de soutenir les neurones, de combattre les microbes, de participer au métabolisme des neurotransmetteurs. Contrairement aux neurones, les cellules gliales peuvent se multiplier et se diviser dans le système nerveux adulte. Par exemple, en cas de traumatisme, les cellules gliales se multiplient afin de remplir les espaces précédemment occupés par les neurones lésés.

Cette capacité du cerveau est appelée plasticité cérébrale.

La plasticité cérébrale permet de récupérer une fonction perdue en réorganisant le réseau neuronal différemment. C'est le cas chez certains patients victimes d'accident vasculaire cérébral. (Robert-Géraudel 2004 : 40)

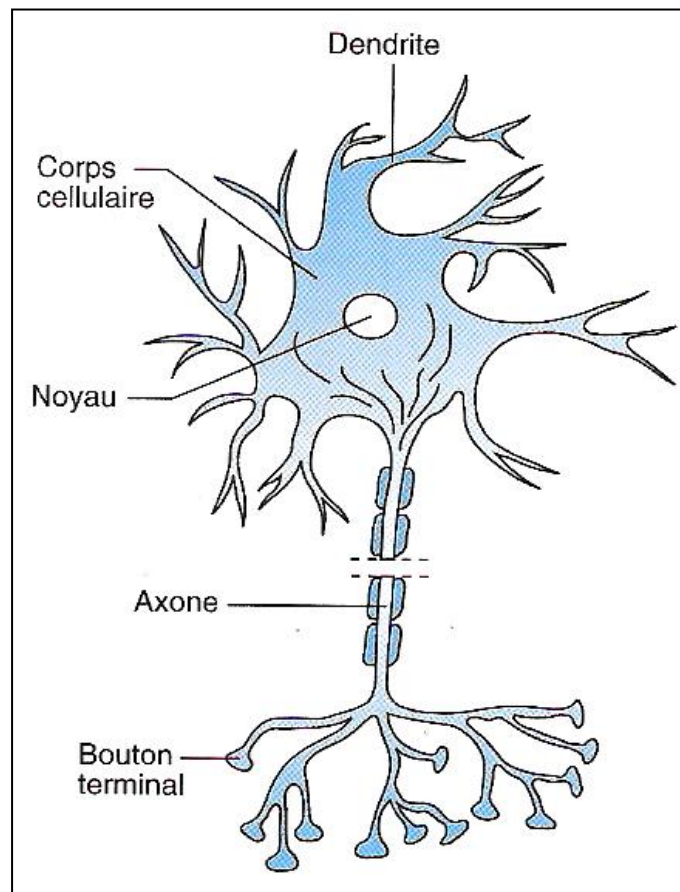
Cela montre à quel point le cerveau est capable d'adaptation et que son fonctionnement n'est pas figé.

1.1.2.2. Les neurones

Description

Ils sont spécialisés dans la transmission des messages nerveux. Ils sont composés d'un corps cellulaire comportant un noyau, ainsi que de deux types de ramifications : les dendrites (entrées) et un axone (sortie des informations).

Le nombre des dendrites varie selon le type de cellule alors qu'il n'existe qu'un seul axone par neurone. L'axone, comme les dendrites, se termine par des arborisations irrégulières et ramifiées.



(Doutreloux 1998 : 77)

Figure 3 : Coupe longitudinale d'un neurone.

Dans les conditions physiologiques normales, l'influx nerveux ne peut circuler que dans un sens, de l'extrémité des arborisations de la dendrite vers le corps cellulaire.

Un neurone constitue un élément d'un réseau neuronal plus ou moins complexe. Il interagit avec des dizaines d'autres : réseaux ou circuits neuronaux constituent la base structurale des fonctions cérébrales et cognitives (Bertholet 2006 : 251).

Axones et dendrites de neurones différents entrent en contact via des structures spécialisées : les synapses.

Classification

Il existe différentes sortes de neurones qu'on peut classer selon deux points de vue (Doutreloux 1998 : 79) :

Du point de vue structural, la disposition des dendrites et des axones permet de distinguer trois grands types de cellules nerveuses : les cellules multipolaires (plusieurs dendrites), les cellules bipolaires (une seule dendrite et un axone abordant le corps de neurone, chacun par un pôle différent), les cellules unipolaires (une seule dendrite et un axone qui s'accolent avant d'aborder le corps du neurone par un seul de ses pôles).

Du point de vue fonctionnel, c'est le sens de propagation de l'influx nerveux qui est pris en compte : les neurones afférents (l'influx nerveux circule des récepteurs vers la moelle épinière et l'encéphale), les neurones efférents (l'influx nerveux circule de l'encéphale et de la moelle épinière vers les muscles et les glandes) et les neurones d'associations ou interneurons (très grande majorité de l'ensemble des neurones du système ; ils transmettent les influx nerveux d'un neurone à l'autre).

Bertholet (2006) explique que chaque neurone s'inscrit dans un ensemble de neurones et a un besoin vital de connexions. Il existe donc des réseaux de neurones qui constituent la base structurale des fonctions cérébrales et cognitives.

Par ailleurs, les récents travaux de Rizzolatti et Sinigaglia (2008) montrent l'existence de neurones miroirs. Il s'agit de neurones situés dans le cortex moteur et qui s'activent lorsqu'on effectue une action mais aussi lorsqu'on voit quelqu'un d'autre la réaliser lui-même.

L'idée que les aires motrices du cortex cérébral étaient dévolues à des fonctions purement exécutives, sans aucune valeur perceptive et encore moins cognitive, a prévalu pendant des décennies. [...] Nous savons aujourd'hui que le système moteur est formé d'une mosaïque d'aires frontales et pariétales étroitement liées aux aires

visuelles, auditives, tactiles et douées de propriétés fonctionnelles bien plus complexes qu'on ne pouvait l'imaginer. On a découvert, en particulier que certaines aires contiennent des neurones qui s'activent en relation non à de simples mouvements, mais à des actions motrices finalisées (comme par exemple saisir, tenir, manipuler un objet, etc.) et qui répondent sélectivement aux formes et aux dimensions des objets, aussi bien lorsque nous sommes sur le point d'interagir avec eux que lorsque nous nous limitons à les observer. (2008 : 8)

Découverts au début des années 1990, ces neurones montrent comment la reconnaissance des autres, de leurs actions, voire de leurs intentions, dépend en première instance de notre patrimoine moteur. (2008 : 10)

A la suite de cette découverte des neurones miroirs, Rizzolatti et Sinigaglia expliquent que les origines du langage ne devraient pas tant être recherchées dans les formes primitives de la communication vocale que dans l'évolution d'un système de communication gestuelle contrôlée par les aires corticales latérales (2008 : 169).

De son côté, Fadiga de l'université de Ferrara en Italie, a montré que durant l'écoute de la parole d'autrui et en l'absence de mouvements spontanés, des représentations motrices phonétiquement pertinentes sont activées au niveau cortical, susceptibles d'induire des mouvements de la langue enregistrables (Denigot 2004 :119).

Ces recherches retiennent donc toute mon attention car elles montrent qu'il s'établit des liens au niveau neuronal entre les systèmes gestuels et vocaux.

Les synapses

C'est au niveau des synapses que s'effectue la transmission de l'information d'une cellule nerveuse à une autre.

Hannaford (1997) pense que dans le corps et dans le cerveau, l'apprentissage revêt la forme de communications entre neurones

Les travaux de Changeux (1983) et de son équipe, sur l'ontogenèse du cerveau, nous ont appris que :

- à la naissance, notre « équipement » neuronal est loin d'être fonctionnel
- le développement de notre cerveau se fait très lentement et se poursuit longtemps après la naissance
- nous disposons de 10 milliards de neurones pouvant établir chacun en moyenne quelques dizaines de milliers de synapses et en recevoir tout autant.
- Les combinaisons synaptiques qui ne seront pas stabilisées (par l'action donc par des stimulations répétées) seront éliminées.

Il existe deux types de synapses (Bertholet 2006), les synapses électriques et les synapses chimiques. La transmission de l'influx nerveux au niveau des synapses électriques est automatique, stéréotypée et ne laisse pas la place à une modulation ou à l'incertitude, contrairement aux synapses chimiques pour lesquelles un messenger chimique joue un rôle essentiel : le neurotransmetteur. Les modulations du fonctionnement de la synapse modifient l'activité des réseaux de neurones.

L'approche des fonctions du neurone au niveau cellulaire est nécessaire à la compréhension des fonctions cérébrales mais n'est pas suffisante. C'est par l'action intégrative des neurones impliqués dans des réseaux que l'on peut aller vers une compréhension des processus sous-jacents de la cognition. (2006 : 253)

Ainsi, pour de nombreux chercheurs, les synapses, les neurotransmetteurs et le fonctionnement des réseaux neuronaux jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage, mais différents points de vue existent sur la manière dont ces éléments interagissent.

Je développerai plus en détail ces positions dans le chapitre suivant consacré aux théories de l'apprentissage avant de présenter la position que je retiens dans le cadre de cette recherche.

1.2. Langage et motricité dans les théories de l'apprentissage

1.2.1. Evolution des théories de l'apprentissage

L'évolution des courants de pensée est bien sûr très complexe. Elle a suivi l'évolution des connaissances scientifiques et il est difficile de rendre compte de cette complexité.

On peut avoir l'impression d'une évolution linéaire des choses, l'émergence d'une psychologie scientifique à la fin du XIXème siècle passant successivement par une période qu'on pourrait qualifier d'intégriste, marquée par l'intransigeance behavioriste, puis par une phase féconde d'ouverture [...]. Cette vision des choses n'est pas fausse : elle correspond bien à une évolution dominante. Elle ne rend cependant pas compte de la complexité des parcours, de l'entrecroisement des idées et des positions théoriques, du caractère relatif des « progrès » scientifiques... Il faut aussi faire la part de l'effet des modes, des opportunités liées à l'émergence d'autres disciplines (dans notre cas : l'informatique, les neurosciences), et de la nécessité épistémologique que les idées mûrissent, se confrontent, et que les différentes positions évoluent en s'opposant mais parfois aussi en s'étayant. (Gaonac'h 2006 : 10)

Au sujet des théories de l'apprentissage, si le behaviorisme est généralement présenté en opposition aux autres théories de l'apprentissage, le constructivisme et le cognitivisme sont plus ou moins dissociés selon les ouvrages, les auteurs, et les domaines disciplinaires. Le constructivisme est parfois présenté comme un modèle spécifique, indépendant du cognitivisme ou comme un des courants du « cognitivisme » au sens large.

Plusieurs courants « cognitivistes » ont précédé, dans l'histoire de la psychologie, l'avènement du cognitivisme qui suggère que l'individu est une vaste centrale de traitement de l'information. (Raynal et Rieunier, 2007 : 74)

Dans ce chapitre, je développerai le cognitivisme au sens large, en tant que courant de pensée considérant l'apprentissage comme un processus dynamique de construction des connaissances et s'opposant ainsi au behaviorisme. A l'intérieur de ce courant de pensée, je présenterai les principaux modèles qui se sont succédés et/ ou se sont chevauchés et parmi eux le constructivisme qui a pris une place particulièrement importante et les théories

connexionnistes qui découlent directement des découvertes en neurosciences présentées dans le chapitre précédent et sur lesquelles je vais prendre appui pour construire cette recherche.

1.2.1.1. Le béhaviorisme

Au début du XXème siècle, Pavlov (1849-1936) célèbre psycho-physiologiste russe met en évidence le « conditionnement répondant » à partir d'observations sur les animaux. Pour lui, toutes les réponses de l'organisme à un stimulus sont réflexes. Ce modèle du conditionnement a été repris par des psychologues américains comme Skinner (1971) qui parlent de « conditionnement opérant » c'est-à-dire lié à l'influence de l'environnement qui renforce positivement ou négativement le conditionnement. Cette approche considère l'individu comme une « boîte noire » et les concepts stimulus, réponse, renforcement, deviennent les éléments clés de l'explication du comportement humain.

Les béhavioristes se sont particulièrement intéressés aux problèmes d'apprentissage.

Apprendre selon la conception behavioriste :

- . *C'est modifier durablement son comportement*
- . *C'est donner une nouvelle réponse à un stimulus ou à un ensemble de stimuli qui ne la provoquaient pas auparavant. (Raynal, Rieunier 2007 : 32)*

Plusieurs principes sont à la base de cette théorie :

- . *Il n'y a apprentissage que si la réponse associée au stimulus pertinent est effectivement produite. L'enseignant devra donc faire produire la réponse au stimulus critère, et cette réponse sera observable.*
- . *Pour apprendre, il faut être en mesure de discriminer le stimulus pertinent afin de lui donner la réponse adéquate.*
- . *« Tout comportement renforcé positivement a tendance à se reproduire. » affirme la loi de l'effet. L'enseignant devra donc proposer des exercices de difficulté graduée en fonction des capacités de l'apprenant, afin que celui-ci puisse être régulièrement encouragé dans ses efforts par le fait qu'il réussit.*
- . *Une réponse complexe ne s'acquière pas d'emblée dès la première production. Il faut la façonner, la modeler par approximations successives.*

. Une réponse déjà associée à un stimulus peut se transférer à un autre stimulus par le principe du conditionnement opérant.

. Un apprentissage trop fermé, sans généralisation, manque d'intérêt. Il faut donc promouvoir le transfert.

. Nombre d'apprentissages sont des apprentissages de chaînes de réponses. Il faut donc pratiquer le chaînage des réponses, c'est-à-dire associer les réponses les unes aux autres si l'on souhaite obtenir des apprentissages complexes. (Raynal, Rieunier 2006 : 55)

Le béhaviorisme, ainsi décrit, ne s'est intéressé qu'aux phénomènes observables afin d'être réellement scientifique. C'est une des raisons pour laquelle ce courant a été très critiqué mais ces critiques réduisent le béhaviorisme à une vision de l'homme où celui-ci est pensé comme une machine. Or, aujourd'hui les thérapies comportementales s'appuient sur la conception béhavioriste sans nier pour autant l'existence de structures internes à l'intérieur de la « boîte noire » même si elles restent indémontrables. Le modèle cognitivo-béhavioriste actuel considère que les émotions, les représentations et les comportements sont liés.

Cette conception plus récente du béhaviorisme, en prenant en compte les émotions, apporte à cette recherche des éléments intéressants. Je reviendrai donc en détail sur la place des émotions dans les apprentissages dans le chapitre 2.

1.2.1.2. Le « cognitivisme » au sens large

Les psychologues cognitivistes ont apporté une autre vision du comportement humain, opposée aux psychologues behavioristes auxquels ils reprochaient de ne pas s'intéresser à ce qui se passe dans la « boîte noire ».

Plusieurs courants « cognitivistes » dont je vais présenter les principaux ici, ont précédé le courant anglo-saxon basé sur le modèle du traitement de l'information, modèle dont les variantes aujourd'hui sont nombreuses.

La psychologie de la forme ou Gestaltthéorie

La théorie de la Forme est apparue en Allemagne au XXème siècle, suite aux travaux de plusieurs écoles et particulièrement de l'école de Berlin.

La psychologie de la forme est née d'une réaction contre la psychologie du XIXème siècle, qui s'était donné pour tâche l'analyse des faits de conscience ou des conduites.

(Guillaume 1937: 9)

Cette théorie part des formes ou des structures. C'est donc le principe de totalité qui domine. La perception ne consiste pas en une juxtaposition d'une foule de détails mais elle est globale et cette forme globale structurée prend sens pour l'individu.

Guillaume précise, au sujet de la Gestaltthéorie :

Une forme est autre chose ou quelque chose de plus que la somme de ses parties. Elle a des propriétés qui ne résultent pas de la simple addition des propriétés de ses éléments. (1937 : 22)

Ainsi, par exemple, une mélodie est autre chose que la simple succession des notes qui la composent. Elle constitue une totalité spécifique, non réductible à la somme de ses éléments. C'est ce « tout » de la mélodie qu'on appelle une Forme (en allemand : Gestalt) ou encore une structure.

Deux points sont particulièrement importants dans cette théorie :

- Il s'agit d'une théorie holiste qui considère le tout comme plus important que la somme des parties.
- L'individu organise les données qu'il reçoit, il les « met en forme » pour leur donner du sens.

Sur le plan de l'apprentissage, cette théorie a montré que la résolution d'un problème suppose la compréhension d'un ensemble complexe. En insistant sur l'importance du réseau des relations liant les éléments et qui vont constituer l'ensemble de la structure, elle a certainement préparé le terrain des approches connexionnistes que je développerai à la fin de ce chapitre.

Le constructivisme

Pour les constructivistes, le développement de l'individu est une construction de connaissances passant par un certain nombre de stades. La succession de ces stades ne constitue pas une progression cumulative et linéaire ; chacun d'eux est marqué par un processus de réorganisation des acquis.

Piaget (1966) est l'un des constructivistes les plus connus. Pour lui, le milieu doit fournir au moment voulu, les stimulations nécessaires au développement. Les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. Ces actions sont intériorisées et constituent des schèmes. Il a construit une théorie de la genèse des connaissances.

Bruner (1983), psychologue américain, dans les années 50, s'inspire des propositions de la théorie de la forme et des thèses piagésiennes, et propose un modèle d'acquisition des connaissances en spirales. Comme Piaget, il pense que le concept ne peut se former autrement que par construction mais il ajoute que c'est l'interaction entre les individus ainsi que le langage qui permettent cette construction. Le rôle du tuteur dans l'apprentissage est donc pour lui fondamental à condition qu'il ne soit pas considéré comme un modèle.

L'intervention d'un tuteur peut comporter beaucoup d'autres apports. La plupart du temps, elle comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. (Bruner 1983 : 263)

Bruner a par ailleurs été le premier à voir toute l'importance des recherches de Vygotski, psychologue soviétique, dont les travaux, occultés par le stalinisme, ne parvinrent aux Etats-Unis que dans les années 50 et ne furent publiés qu'après sa mort. S'inspirant de tous les travaux de l'époque, Vygotski (1934/1997) compose sa théorie du développement de l'enfant sur le principe de l'interactionnisme social. Le développement de sa pensée, de son langage, de toutes ses fonctions psychiques supérieures, est le fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes. La famille, l'école sont donc pour lui, les lieux privilégiés de l'évolution de l'enfant, car c'est ici que se développera l'instrument déterminant de toute interaction : le langage.

Pour Vygotski, le développement de la connaissance procède du social vers l'individuel. Il considère que le conflit sociocognitif favorise les apprentissages : une situation problème peut engendrer des conflits entre les apprenants, ce qui se révèle formateur pour ces derniers (existence de plusieurs solutions, erreur ou besoin d'argumenter ...)

Son concept de « zone proximale de développement » définit la distance entre ce que l'enfant maîtrise seul et ce qu'il peut maîtriser avec une aide. Ce que l'enfant peut réaliser seul ne donne pas lieu à un apprentissage mais à un simple réinvestissement ce qu'il peut maîtriser avec une aide, c'est au contraire, ce qui lui permet d'apprendre et de se développer.

Dans le cadre de ma recherche, je retiens particulièrement de ces théories l'importance qu'elles accordent aux interactions de l'individu avec son environnement pour la construction des connaissances : d'une part les actions sur les objets selon la théorie piagétienne et d'autre part les interactions avec les autres pour Bruner et Vygotski. Je reviendrai sur ces approches interactionnistes, auxquelles j'accorderai beaucoup d'importance dans cette thèse, dans le chapitre sur l'apprentissage des langues.

Nouvelles théories cognitivistes

Avec le développement de la cybernétique, de nouvelles théories cognitives ont émergé.

Lorsque les conceptions de l'épistémologie piagétienne commenceront à se diffuser, lorsque le behaviorisme radical de B.F Skinner sera critiqué par N.Chomsky, lorsque les théoriciens de la cybernétique se pencheront sur l'intelligence artificielle, les travaux des gestaltistes sur l'activité intellectuelle constitueront le point d'ancrage théorique d'un courant nouveau de la psychologie du XXème siècle : le cognitivisme. (Parot, Richelle 1992 : 174)

Les nouvelles théories cognitivistes se sont concentrées sur le facteur individuel dans la construction du savoir. Basées sur l'hypothèse que la pensée est un processus de traitement de l'information, ces théories se sont concentrées sur les mécanismes mentaux de l'individu dans le processus de l'apprentissage. Elles ont analysé la manière dont l'apprenant emmagasine et stocke les nouvelles données à partir des représentations qu'il construit sur le monde.

La notion de représentations est donc très importante pour les cognitivistes. Gaonac'h (2006b :17) la définit comme *toute construction mentale effectuée à un moment donné, et dans un certain contexte*. Pour Le Ny (1987), il s'agit d'*un fragment d'information structurée, stockée, existant en principe dans la mémoire d'un sujet ; les percepts, les significations de mots, les notions ou concepts, les connaissances sont des classes de représentations*.

Gaonac'h (2006b :18) explique que selon ces théories, il existe trois catégories de représentations dont la spécificité a été mise en évidence par les recherches sur l'apprentissage :

- celles qui sont fondées sur *des symboles discrets* : mots, sons, concepts, liés à la structure du monde
- celles qui sont fondées sur *des symboles analogiques* : les images mentales.
- celles qui sont liées à l'action.

Le modèle de la mémoire dans ces théories est donc à rapprocher du fonctionnement de la mémoire d'un ordinateur. Banquet, Gissler et Spinakis (1989) rappelle que les concepts de mémoire à court terme et mémoire à long terme sont nés par analogie avec les mémoires vives et mémoires mortes de l'ordinateur.

Il y a donc trois composantes qui se succèdent dans ces modèles :

- La perception qui permet durant quelques millisecondes de sélectionner les informations
- La mémoire à court terme qui stocke un nombre d'éléments limité pendant quelques secondes.
- La mémoire à long terme qui correspond au codage de l'information que l'individu pourra aller chercher lorsqu'il en aura besoin.

Les recherches en psychologie cognitive ont permis d'aller plus loin dans la description du fonctionnement de la mémoire et de montrer que mémoire à court terme et mémoire à long terme ne sont pas indépendantes.

Gaonac'h (2006b) présente deux grandes classes de théories qui expliquent plus précisément le fonctionnement de la mémoire : les théories structurales avec le modèle de Baddeley et les théories d'activation. Baddeley (1986) a envisagé une mémoire transitoire chargée à la fois du stockage (comme la mémoire à court terme) et de la transformation des éléments stockés et de contrôle des activités cognitives. C'est pourquoi nous parlons aujourd'hui plus précisément de

mémoire de travail. Gaonac'h explique que les théories d'activation considèrent quant à elles la mémoire de travail non pas comme une structure mais comme un processus, c'est-à-dire *qu'elle peut être considérée comme la partie active, à un moment donné et pour les besoins d'une tâche donnée, de la mémoire à long terme* (2006b : 116).

Raynal et Rieunier (2007 : 74) précisent que *c'est aujourd'hui le statut de la « représentation » dans l'activité cognitive qui est au cœur de débat opposant les tenants d'un cognitivisme « computationnel » aux tenants d'un connexionnisme « éactif »* (2007 : 74).

Le modèle de la mémoire pour les connexionnistes est donc abordé d'une manière très différente de celle que je viens de présenter. Je vais y revenir dans le chapitre suivant.

1.2.1.3. Le connexionnisme

Les cognitivistes considèrent que le monde préexiste à l'individu, ce dernier étant comparable à une machine de traitement des informations qui lui parviennent de l'extérieur et avec lesquelles il construit des représentations. Toutefois :

Le fonctionnement cervical n'est pas réductible au schéma classique de l'ordinateur qui conduit de l'entrée à la sortie par une phase de traitement de l'information. Entre l'entrée de l'information et sa sortie, il y a différents niveaux de traitements : vérification, fonctionnement, interprétation individuelle, avec toutes les rétroactions possibles. Le cerveau, organe de l'apprentissage, perçoit, traite et produit de l'information de façon complexe. Il fonctionne de manière globale, à l'image d'un orchestre, le cervelet jouant le rôle de coordinateur. (Perraudeau 1996 : 64)

Les théories connexionnistes estiment, de leur côté, que le monde que connaît l'individu est un monde construit par lui, grâce à ses expériences. Le monde tel que nous le percevons dépend de celui qui le perçoit car il le crée à partir d'une mise en résonance de réseaux neuronaux.

On retrouve ici l'idée défendue en amont par la théorie de la forme.

Delignières (2009) explique que dans un système, les relations système-éléments sont à double-sens car le système affecte les éléments qui le constituent et donc qu'un système ne se limite pas à des éléments en interaction.

Les éléments ne peuvent être conçus isolément du système qui les englobe : ils sont porteurs d'informations qui les dépassent et qui concernent la totalité à laquelle ils contribuent. (Delignières 2009 :47)

Gaonac'h (2006b :36) rappelle que dans la construction d'un modèle connexionniste, le choix du chercheur porte sur la structure du réseau neuronal. Il précise ensuite que ces réseaux peuvent être simplement associatifs (traitements sériels) ou bien qu'ils peuvent être récurrents (traitements parallèles). Dans le premier cas, c'est l'activation répétée des connexions qui les renforce alors que dans le deuxième cas, il s'effectue un mécanisme de comparaison entre l'état du réseau à un moment et à un autre mais aussi la comparaison de cette différence avec une attente. La notion d'objectif rentre alors en jeu.

Par ailleurs, comme je le disais à la fin du chapitre précédent, le point de vue des connexionnistes sur le fonctionnement de la mémoire s'oppose au modèle décrit par les cognitivistes. En effet, les connexionnistes défendent un modèle distribué de la mémoire.

Victorri (1993) explique que selon ce modèle les informations sont mémorisées, non pas à un endroit précis du système mais dans tout le système.

Francisco Varela (1999), neurobiologiste et chercheur en sciences cognitives, cherche à dépasser encore ces théories en développant l'approche par « énaction ». Il définit ce concept comme la capacité qu'a le cerveau humain à faire émerger du sens à partir d'un ensemble de stimuli. Cette idée complète la conception constructiviste selon laquelle c'est l'expérience agie qui permet le développement cognitif. Varela situe la cognition en tant qu'action inscrite dans le corps. Ainsi *la cognition n'est plus considérée comme une résolution de problèmes s'appuyant sur des représentations ; la cognition dans son sens le plus vaste consiste plutôt en l'énaction ou le faire-émerger d'un monde* (1993 : 278). Elle fonctionne *au moyen d'un réseau consistant en niveaux multiples de sous-réseaux sensori-moteurs interconnectés* (1993 : 280).

Cette conception de la cognition incarnée retient toute mon attention. La mise en lien de la cognition et de l'expérience corporelle va être un point d'appui pour construire mon expérimentation.

Ces différents courants ont traversé et influencé les disciplines. Les théories de l'apprentissage en éducation physique comme en langue ont évolué avec ces courants de pensée, chaque discipline ayant appliqué ces théories à son objet d'étude.

1.2.2. L'apprentissage moteur

Dans le domaine des activités physiques et sportives, c'est l'apprentissage moteur c'est-à-dire l'acquisition d'habiletés motrices qui est au centre des préoccupations.

Bonnet (2008 : 11) définit trois grands systèmes d'interprétation concernant l'apprentissage moteur :

- Les approches mécaniques
- Les approches cognitives
- Les approches bio-logiques

1.2.2.1. Les approches mécaniques

Les approches mécaniques correspondent à la vision de l'apprentissage proposée par les behavioristes. On les trouve très présentes sur le terrain jusque dans les années 70. Les Instructions officielles de 1967 découlent directement de cette conception de l'apprentissage moteur. L'individu confronté à un stimulus – par exemple le coup de starter au départ d'une course – donne une réponse immédiate et réflexe – il part en courant. A force de répétitions, le sportif automatise le geste et devient de plus en plus efficient. Dans cet exemple particulier, cette théorie peut être intéressante mais les situations motrices sont généralement beaucoup plus complexes et cette théorie a rapidement montré ses limites.

Aujourd'hui, de nombreux chercheurs en éducation physique et en sport, s'accordent pour dire que l'apprentissage moteur est : *[...] un processus interne qui permet à l'apprenant de modifier son comportement chaque fois qu'il est confronté à une tâche pour laquelle il n'a pas de réponse adaptée.* (Famose, Sarrazin, Cury : 1995).

Il s'agit ici d'un point de vue cognitiviste.

1.2.2.2. Les approches cognitivistes

Comme nous l'avons vu précédemment, selon les approches cognitivistes, apprendre c'est s'adapter à un monde extérieur en prélevant les informations qu'il contient. Les processus de traitement de l'information prennent la forme d'opérations cognitives spécifiques constituant des étapes distinctes réalisées successivement dans le cerveau. Dans le cadre de l'apprentissage moteur, Schmidt (1988) considère que chaque classe de mouvement est gouvernée par un Programme Moteur Généralisé (PMG). Pour exécuter un mouvement, deux types de schémas (mémoire) indépendants sont requis :

Le premier sélectionne les paramètres de la réponse nécessaire à l'exécution du mouvement : c'est la mémoire de rappel.

Le deuxième a trait aux conséquences sensorielles attendues. C'est la mémoire de reconnaissance.

Le rôle de la mémoire est donc essentiel. Il s'agit d'enregistrer un maximum de programmes moteurs généralisés.

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que les approches cognitivistes accordent aussi une grande importance à la représentation. Il s'agit ici de la représentation du but. C'est un médiateur indispensable entre la perception et l'action. Le schéma proposé par les théories cognitivistes de l'apprentissage moteur est « perception-représentation-action ».

Schmidt (1988) insiste aussi sur l'importance de la métacognition c'est-à-dire de l'activité d'analyse qu'on exerce sur soi-même et qui permet d'observer ses propres façons de faire.

Selon l'approche cognitive, la tâche motrice *se présente comme le meilleur moyen de définir un système de normes adaptatives, une sorte de micro-monde formaté de l'extérieur auquel l'individu doit se conformer pour apprendre et prouver son habileté.* (Recopé 2001 :18) La tâche motrice est donc généralement de type « résolution de problème » En tennis de table, par exemple, elle pourrait se présenter sous la forme suivante :

De nombreux élèves font des échanges en cherchant à placer systématiquement leur balle au centre de la partie adverse de la table. Or pour gagner le point, il faut chercher à perturber l'adversaire en variant le placement de la balle. Afin d'amener le joueur à varier le placement de ses balles, l'enseignant place des zones interdites au centre de la table. Le joueur s'adapte et tente de placer sa balle à l'extérieur de ces zones lors de cette séance, ce qui satisfait l'enseignant. Mais en situation de match, beaucoup de joueurs retrouveront leur tendance à placer la balle au centre.

La résolution du problème posé par cette tâche motrice ne s'est donc opérée que dans un contexte d'entraînement. Les facteurs de stress et les nombreuses variables à prendre en compte en situation de match empêchent le joueur d'appliquer les réponses motrices trouvées lors de l'entraînement.

Comme le souligne Delignières (2009), cet exemple met en évidence la limite de ces approches : elles sont réductionnistes.

Le réductionnisme est une conception épistémologique visant à réduire la nature complexe des choses à une somme de principes fondamentaux. [...] La pensée scientifique a longtemps été imprégnée de l'héritage de la pensée cartésienne, et notamment du primat du raisonnement analytique. Il convient de conserver une certaine mesure dans la critique de cette approche cartésienne, qui a supporté l'essor des sciences et de la technologie durant de siècles. Mais cette approche présente des effets pervers. Elle tend à disséquer les problèmes, elle atomise les questions. Bien qu'ayant été aux origines de la démarche scientifique, cette approche se montre impuissante face à la complexité. (2009 : 52)

Cette position me semble particulièrement intéressante. En effet, pour réaliser la plupart des gestes moteurs dans le cadre de la pratique d'activités physiques et sportives, il faut prendre en compte énormément de paramètres. Le pratiquant doit lire et analyser les informations venant du milieu mais aussi dans beaucoup de sports, celles venant de son ou de ses partenaires et/ou celles venant de son ou de ses adversaires. La conception d'un programme moteur généralisé, telle que Schmidt l'a développé, ne semble donc applicable qu'à une quantité réduite de gestes moteurs. D'autres approches plus récentes, dépassent cette conception.

1.2.2.3. Les approches bio-logiques

Les approches bio-logiques sont *l'ensemble des théories non cognitives selon lesquelles tout organisme est un système auto-organisé qui tend vers un équilibre dans la relation avec son environnement.* (Recopé : 2003)

Delignières et Nourrit écrivaient en 1997 :

A l'avenir, les chercheurs tenteront d'appréhender directement la complexité de la motricité, sans chercher à la réduire dans des modélisations trop simplistes. (Cité par Fargier 2006 : 134)

Recopé regroupe plusieurs approches sous le terme générique d'approche bio-logique : l'épistémologie constructive, l'éthologie, l'approche écologique, l'approche énaactive, la théorie des systèmes dynamiques. (2003 : 13).

La représentation n'est pas un élément pris en compte dans les approches bio-logiques. L'action vise à satisfaire un besoin. Le schéma est ici « perception-action » et non plus « perception-représentation-action » comme pour les cognitivistes.

Le sujet « cueille » les informations dans l'environnement, afin de pouvoir réussir son action. L'information est toujours disponible même si le débutant n'est pas encore capable de « cueillir » le bouquet qui pourra lui servir. (Bonnet 2008 : 20)

Dans l'approche écologique, les affordances, c'est-à-dire les possibilités d'action d'un individu avec son milieu, sont essentielles.

Les théories écologiques provoquent une rupture totale puisque le concept de mémoire devient superflu dans l'apprentissage moteur : une réponse motrice n'est pas due à une recherche dans les « archives » d'un Programme Moteur Généralisé ni à des ordres « centraux » mais dépend étroitement des conditions environnementales, des caractéristiques de l'individu et du but à atteindre. (Bonnet 2008 : 24)

Nous voyons donc que les théories de l'apprentissage moteur, de la même manière que les théories plus générales de l'apprentissage, ont beaucoup évolué ces dernières années. En m'appuyant sur les données en neurosciences, exposées dans le premier chapitre et qui montrent la complexité du fonctionnement du cerveau humain, je vais m'inscrire, pour cette recherche dans des approches qui tentent de prendre en compte la complexité et l'enchevêtrement des paramètres présents dans l'apprentissage moteur.

Cependant, je n'écarterai pas la notion de tâche, chère aux cognitivistes. J'y reviendrai dans le chapitre 3 en précisant comment j'envisage de lier dans un projet d'apprentissage EPS et langue, les conceptions cognitivistes et bio-logiques.

1.2.3. L'apprentissage des langues

1.2.3.1. Concepts retenus

A la lecture de nombreux ouvrages traitant de l'apprentissage des langues, il apparaît que les concepts « acquisition » et « apprentissage » sont utilisés indifféremment pour les uns, selon deux définitions différentes pour les autres.

D'autre part, certains auteurs privilégiant le terme de « langue première » à celui de « langue maternelle », il me paraît important après avoir situé chacun de ces concepts dans leur cadre théorique, de me positionner par rapport à la définition que je vais choisir pour cette recherche.

Acquisition/apprentissage

Krashen (1981) instaure une dichotomie entre acquisition des langues et apprentissage des langues.

L'acquisition est un processus inné, implicite qui se développe à l'insu de l'apprenant.

L'apprentissage à l'opposé est conscient, explicite. C'est ce mécanisme correctif appris, ce contrôle linguistique conscient que Krashen appelle le Moniteur (*Monitor*). L'apprentissage s'observe donc surtout quand les apprenants s'efforcent de s'approprier une langue dans un cadre institutionnel.

Constatant qu'un individu peut connaître une règle et ne pas savoir l'appliquer et inversement formuler correctement un énoncé sans savoir l'expliquer, il pense que ces deux processus sont distincts.

Cette distinction découle d'un clivage inné/acquis qui va à l'encontre des points de vue que je retiens comme je l'ai expliqué précédemment.

Par ailleurs, cette recherche mettant en lien didactique de l'EPS et didactique des langues, il est préférable, pour plus de clarté, d'utiliser ces deux termes de la même manière dans les deux disciplines. Aussi, j'utiliserai le terme d'apprentissage comme concept général et celui d'acquisition pour parler de l'accession aux compétences. Le terme de compétence est à prendre ici dans le sens d'une capacité de performance.

Langue maternelle/Langue première

Certains auteurs parlent de langue maternelle, d'autres de L1. Il en va de même pour la langue étrangère que l'on trouve aussi sous les concepts de L2 ou encore langue seconde.

Je vais ici rappeler les nuances dans ces définitions et me positionner quant aux termes choisis dans le cadre de cette recherche.

La première langue apprise par l'enfant dans le cadre familial est couramment appelée langue maternelle. Mais ce n'est pas toujours le cas. La première langue apprise n'est pas forcément la langue de la mère, l'enfant peut aussi être en contact avec plusieurs langues dès sa naissance.

Je préfère donc utiliser le terme de langue première ou L1 pour parler de la première langue apprise par l'enfant. Quant aux langues apprises plus tard, elles sont généralement considérées comme langues étrangères dans le contexte français. J'utiliserai ici le terme de L2 pour les qualifier.

Après cet éclaircissement sur les concepts, je vais développer tout d'abord les différentes positions théoriques au niveau du développement de langage chez l'enfant, qui à l'image des théories de l'apprentissage se sont succédées ou juxtaposées. Je terminerai ce chapitre par une présentation des théories de l'apprentissage d'une L2 qui entrent dans mon cadre théorique.

1.2.3.2. Le développement du langage chez l'enfant

Gaonac'h (2006a) propose une classification des théories de l'acquisition du langage en quatre grandes catégories :

- La position empiriste
- La position rationaliste
- La position cognitive
- La position interactionniste

J'ajouterai une autre approche qui me semble essentielle dans le cadre de cette recherche :

- L'approche multimodale

Je vais maintenant présenter ces différentes approches et préciser pour chacune d'elles l'intérêt qu'elles présentent dans le cadre de cette recherche.

La position empiriste

Il s'agit de la position béhavioriste, selon laquelle, les productions verbales seraient renforcées ou non par les différentes réactions de l'environnement. Les productions verbales non renforcées disparaissent progressivement alors que les productions renforcées deviennent de plus en plus précises.

Du point de vue de Skinner, [...] chaque type d'énoncé a fait l'objet d'un renforcement positif ou négatif, qui conduit à ce que la production de certaines formes est ensuite favorisée au détriment d'autres formes. (Gaonac'h 2006a: 44)

Comme pour les théories de l'apprentissage en général que j'ai décrites dans le chapitre précédent, les tenants de la position rationaliste au sujet de l'acquisition des compétences langagière, ont critiqué la position empiriste qui accorde une trop grande importance à l'imitation. Gaonac'h rappelle cependant que le rôle des données langagières (l'input) ne peut être négligé mais il insiste aussi sur le fait que ces données doivent être aménagées en fonction des compétences des apprenants à un moment donné. Cet input compréhensible est essentiel aussi pour l'apprentissage d'une L2. J'y reviendrai donc dans les chapitres sur l'apprentissage de la L2 et sur la didactique.

La position rationaliste

Gaonac'h fait référence à Chomsky et son explication innéiste pour exposer cette position. En effet, selon Chomsky, tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique. Cette théorie est basée sur l'observation des enfants qui maîtrisent leur langue maternelle en moins de quatre ans sans apprentissage formel. Pour Chomsky, l'enfant est équipé de moyens lui permettant d'utiliser les principes universels des langues. Ainsi, selon lui, il n'y a pas plusieurs systèmes distincts mais une seule et unique "grammaire universelle ».

La grammaire, du point de vue de Chomsky, peut être assimilée à une « connaissance » dont dispose le sujet, et qui préside à la réalisation de tout acte de langage. (Gaonac'h 1991 : 97)

Cette conception ne peut pas entrer dans mon cadre théorique car elle fait référence d'une manière trop forte et catégorique aux uniques déterminants innés. Je m'appuierai ici sur la

position de Ledoux qui considère *que le débat n'oppose pas tant les gènes aux effets de l'environnement que leurs contributions respectives.* (2003 : 96)

La position cognitive

Nous retrouvons ici l'importance de la notion de représentation chère aux cognitivistes dont nous avons parlé dans le chapitre 1.2.1. Dortier (2010) rappelle que selon la linguistique cognitive, le langage n'est qu'un support de représentations mentales plutôt que verbales car l'idée précède le sens. Piaget (1945) va dans ce sens quand il considère que l'enfant acquiert la fonction symbolique par le jeu et la représentation cognitive.

Pour décrire la position cognitive, Gaonac'h donne l'exemple du « modèle de compétition », développé par Slobin puis Bates et Mac Whinney. Ce modèle [...] *cherche à prendre en compte tous les aspects, fonctionnels et structuraux, des langues, et à en articuler les caractéristiques du fonctionnement cognitif [...]. Il peut y avoir un délai entre le moment où un enfant est cognitivement capable d'une intention sémantique et le moment où il maîtrise le code linguistique qui permet d'exprimer cette intention* (Gaonac'h 2006a : 50)

Il précise ensuite que *les caractéristiques propres au fonctionnement de chaque langue conduisent à des choix stratégiques spécifiques* (Gaonac'h 2006a : 51). Cet élément semble intéressant à retenir particulièrement dans le cas d'enfants plurilingues.

La position interactionniste

Comme nous l'avons vu précédemment, les interactionnistes considèrent le langage comme un outil social dans la mesure où c'est un outil d'interactions et ce sont ces interactions qui sont le moteur de l'acquisition du langage. Pour eux, l'enfant n'acquiert le langage que quand il a compris ce à quoi il sert. Pour Vygotski (1934/1997) les apprentissages langagiers s'ancrent dans des situations d'interactions construites tout d'abord autour de sa mère puis de toutes les personnes plus compétentes que lui et qui entourent l'enfant.

Bruner (1983) a défini plusieurs phases dans le développement du langage chez l'enfant en lien avec les interactions qu'il développe avec sa mère et qui évolue au fur et à mesure que l'enfant grandit.

L'enfant apprend donc des conduites langagières avant d'apprendre des structures syntaxiques et ceci grâce aux interactions avec son milieu. La communication pré-linguistique faite de gestuelle et de mimique y joue un rôle très important.

L'approche multimodale des conduites langagières, qui prend en compte les différents modes utilisés dans la production du langage, permet de détailler cet aspect essentiel de la communication.

L'approche multimodale des conduites langagières

Plusieurs auteurs se sont intéressés plus particulièrement aux aspects non-verbaux qui accompagnent le langage.

Le champ premier des activités de l'enfant est son corps. [...] C'est par lui qu'il entre en relation avec le monde extérieur. Au cours de l'apprentissage de sa langue maternelle, l'enfant acquiert d'abord les désignations des objets concrets, des activités clairement orientées, des positions dans l'espace, bref de tout ce par rapport à quoi son corps se situe. Les types de mots correspondant à ces désignations sont, respectivement des noms, des verbes d'action et des prépositions ou des adverbes. (Hagège 1996 : 103)

Cyrulnik, en s'appuyant sur les recherches en neurosciences montre l'importance du geste dans l'apprentissage de la L1 :

La sensation de durée qui nécessite l'existence d'une mémoire biologique afin de percevoir deux informations espacées et la représentation du temps qui rend possible l'empathie ont pour premier effet bénéfique de permettre l'apprentissage de la langue maternelle. [...] Bien avant la mise en mots, il y a une mise en gestes qui permet déjà une pensée en images. (Cyrulnik 2006 : 171-172)

Colletta a étudié de façon détaillée le développement de la parole chez l'enfant de 6 à 11 ans et il rappelle que la parole n'est pas seulement de la langue mais qu'elle est multimodale car elle associe des sons articulés à des mouvements corporels et lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. (2004 : 16)

Il explique ensuite que de la même manière la perception d'une conduite langagière amène à traiter ensemble des informations linguistiques, des informations prosodiques et des informations issus des mouvements corporels.

Nous retrouvons la notion de complexité développée précédemment et qui est bien illustrée ici.

Ces auteurs montrent à quel point le geste et la parole sont liés dès le stade de l'apprentissage de la L1. Je retiendrai particulièrement dans ce chapitre que le langage se construit dans l'interaction avec le milieu et d'autre part que le geste précède la parole dans le développement du langage. Par ailleurs, les recherches de Colletta, qui a étudié de façon détaillée les gestes, mimiques et postures fonctionnellement reliés à la parole et qu'il appelle les *coverbaux*, vont être un support intéressant pour analyser les données recueillies pour cette recherche. Je présenterai les différents types de coverbaux que Colletta a répertoriés en observant des enfants de 6 à 11 ans, dans le troisième chapitre. En effet, cette analyse semble particulièrement pertinente dans la recherche de liens entre apprentissage moteur et apprentissage linguistique.

1..2.3.3. L'apprentissage de la L2

Gaonac'h (2006) explique que l'apprentissage d'une deuxième langue pose d'autres problèmes que ceux liés à l'acquisition du langage.

Par ailleurs, les approches présentées ci-dessus ont donné lieu à des pratiques différentes en didactique des langues. Je reviendrai ici principalement sur celles qui peuvent m'offrir des éléments intéressants pour cette recherche.

L'approche behavioriste

Gaonac'h (1991), tout en précisant qu'il n'existe pas **une** méthode qui serait l'application des conceptions behavioristes en didactique de L2, explique que certaines pratiques pédagogiques comme l'enseignement programmé et la méthode audio-orale sont, explicitement ou implicitement, d'inspiration behavioriste. Il relève aussi comme je l'ai précisé dans le chapitre précédent, le rôle important des données langagières « en entrée » c'est-à-dire de l'input. *L'apprentissage est plus rapide et plus efficace* dit-il (Gaonac'h 2006 : 143) *si des*

aménagements cohérents sont mis en œuvre dans les matériaux de langue auxquels les apprenants sont exposés. [...] Ces aménagements doivent viser à la fois la compréhension et la communication : nécessité d'adapter la complexité des énoncés aux compétences des élèves à un moment donné, mais aussi la progression : nécessité d'introduire des éléments linguistiques non ou mal maîtrisés, l'objectif étant que l'apprenant ait ainsi la possibilité de dépasser son stade actuel de maîtrise de la langue cible.

Je retiens donc particulièrement de cette approche, l'importance qu'il est nécessaire d'accorder à la qualité de l'input. Je veillerai à en tenir compte dans la construction des situations d'apprentissage proposées dans le cadre de mon expérimentation.

L'approche cognitive

L'objectif de cette approche est de découvrir les mécanismes et les démarches utilisées par l'apprenant pour traiter les informations. En didactique des langues, cette approche a été influencée par la Grammaire Générative Transformationnelle de Chomsky.

Gaonac'h souligne la rareté des méthodes pédagogiques directement inspirées de la théorie de Chomsky et montre ce qu'elle a apporté aux pédagogues sur le plan de l'analyse linguistique et par conséquent sur les rapports L1-L2.

Si l'on accepte le postulat d'existence d'universaux, si l'on prend en compte les analogies de structure profonde entre des énoncés ayant des structures superficielles très différentes d'une langue à l'autre, alors on ne peut plus considérer la L1, lors de l'apprentissage d'une L2 sous l'angle essentiellement négatif des interférences qui risquent d'apparaître entre les deux langues.[...] L'idée que des procédés de « découverte » du fonctionnement de la langue sont mis en œuvre au cours de l'acquisition est bien conforme aux thèmes avancés par Chomsky : l'erreur est de ce point de vue un moyen privilégié d'apprentissage, en tant que procédé de test des hypothèses relatives à ce fonctionnement. (1991 : 106-107)

Je retiendrai donc l'intérêt de cette approche dans le cadre particulier de l'apprentissage d'une nouvelle langue à un public déjà plurilingue.

L'approche communicative

Dans l'approche communicative, qui est apparue officiellement en 1975, avec la définition par le Conseil de l'Europe du "Threshold Level" (Niveau Seuil) pour l'Anglais et qui a servi de modèle pour toutes les autres langues, la langue est découpée en notions et fonctions et non plus en structures grammaticales. L'idée est de permettre à l'apprenant d'être rapidement opérationnel dans un pays étranger.

Cette approche m'intéresse particulièrement pour ce qu'elle a apporté au niveau des relations entre les apprenants et entre apprenants et enseignant. En effet, l'objectif étant avant tout, la transmission et la compréhension d'un message dans un contexte particulier, le statut de l'erreur a ainsi changé et prend une fonction formative. Les situations pédagogiques les plus courantes dans l'approche communicative sont les jeux de rôle et les simulations. L'enseignant n'est plus le seul détenteur d'un savoir et l'interactivité prend toute sa place dans la construction des savoirs-langagiers de l'apprenant.

La perspective actionnelle

Selon Puren (2002), la perspective actionnelle vient prendre la relève de l'approche communicative ; à l'approche communicative basée sur la méthode de l'interaction correspond une perspective interculturelle, et à l'approche actionnelle correspondra une perspective co-culturelle, basée sur le « faire-ensemble » où l'on ne se contente pas d'assumer nos différences pour créer ensemble des ressemblances.

Cette démarche retient particulièrement mon attention dans la mesure où elle met en jeu un *apprentissage collaboratif et solidaire misant un agir social et communicationnel* (Rosen 2009 : 8).

Je reviendrai sur les apprentissages collaboratif et coopératif dans le chapitre 3 mais je tiens dès à présent à noter qu'il s'agit pour moi d'une réponse à la mise en place d'une démarche interactionniste telle que je l'ai présentée précédemment.

La notion de tâche est essentielle dans la perspective actionnelle. Il s'agit de tâches communicatives orientée vers un but qui imposent à l'apprenant de s'impliquer et comportent donc intrinsèquement une dimension actionnelle. Je reviendrai plus en détail sur cette notion de tâche dans le chapitre 3.

Dans la perspective actionnelle, c'est la dimension sociale de l'apprentissage qui est centrale. La pédagogie du projet prend donc ici tout son sens et c'est sur cette démarche qui s'inscrit dans mon cadre théorique que je vais m'appuyer pour construire mon expérimentation.

Les pédagogies corporelles

Hagège, comme nous l'avons précisé précédemment, explique que l'apprentissage de la langue maternelle passe d'abord par le corps. Pour lui, il en va de même pour la L2.

Mais ce qui est vrai de l'idiome maternel l'est aussi de la deuxième langue. L'enfant apprendra plus aisément les mots que cette dernière utilise pour désigner les parties du corps et les notions qui leur sont reliées, si l'on donne la place qu'ils méritent, de par leur rendement pédagogique, aux jeux, sportifs et autres, où le corps est l'objet d'une permanente sollicitation. [...] (Hagège 1996 : 104)

Plusieurs chercheurs en didactique des langues étrangères ont travaillé sur des pédagogies corporelles.

Olivier, C. propose depuis 2004 une grammaire voix-corps. Ses séances se déroulent en salle de sport où elle propose un entraînement voix-corps pour optimiser l'apprentissage grammatical. Elle considère que *les structures de la langue et du texte procèdent de celles du corps, et des ressources motrices de celui-ci : c'est pourquoi le corps sait les montrer.* (Olivier, C 2009 : 191)

Colson (2005), dans sa thèse en didactique de l'anglais, a analysé l'importance d'un travail moteur pour accompagner l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle a montré que la coordination oculo-motrice, l'équilibre et la latéralisation peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage des langues.

Aden (2006) propose *une approche « actancielle » visant l'appropriation des outils qui permettent d'exprimer une intention et d'interagir.* Cette approche met en avant la parole en tant qu'acte de langage [...] le mot « acte » met l'accent sur le fait que la communication se fonde sur des intentions de parole qui se convertissent en un « dire » mais cette parole emprunte plusieurs mode de transmission dont la langue, les gestes, les mimiques et les postures font partie. (2006 : 104)

Schmidt P. et Clerc (2009) ont montré dans leurs recherches sur la pratique théâtrale en langue étrangère auprès d'élèves en difficultés, que ce passage par la mise en jeu du corps et de l'individu dans sa globalité a des effets très bénéfiques sur l'apprentissage de la langue étrangère.

Insuffler la vie aux mots étrangers par la motricité des corps et la sensorialité conduit à une appropriation plus authentique de la langue (Schmidt, P. 2009 : 124)

Toutes ces recherches ont montré l'intérêt de partir des activités corporelles pour apprendre les langues étrangères et vont dans le sens d'un lien entre didactique des langues et didactique de l'éducation physique et sportive.

1.3. Synthèse et positionnement

Pour conclure ce chapitre, je vais faire une synthèse des éléments théoriques exposés précédemment qui retiennent toute mon attention dans le cadre de cette recherche en mettant en perspective les données physiologiques et les conséquences sur le plan des apprentissages.

L'apprentissage de la langue ne peut être séparé de l'action motrice	
L'écoute et la production du langage n'activent pas uniquement les aires du langage mais également les aires sensorielles et motrices primaires et les aires associatives (Robert-Géraudel) Le cervelet joue un rôle aussi bien dans la motricité que dans les fonctions cognitives (Bertholet)	C'est l'expérience agie qui permet le développement cognitif (constructivistes) De nombreuses démarches proposées dans l'apprentissage des langues ont montré l'intérêt de mettre en jeu corps et langue ensemble. (Colson, Aden, Olivier, Schmidt Clerc)

L'apprentissage de la langue s'inscrit dans une dimension sociale	
Les neurones miroirs s'activent de la même manière lorsqu'un individu agit que lorsqu'il observe quelqu'un faire cette même action. (Rizzolatti et Sinigaglia)	Les compétences langagières se construisent dans une relation d'altérité et donc dans des situations d'interactions. (interactionnisme, perspective actionnelle)

L'apprentissage de la langue est le résultat d'un processus complexe	
Il existe des réseaux de neurones qui constituent la base structurale des fonctions cérébrales et cognitives. (Bertholet, Varela, Gaonac'h) Il existe des différences entre les individus concernant les aires mises en jeu dans le langage.	Eviter le réductionnisme et prendre en compte la complexité du fonctionnement du système nerveux sans oublier le rôle des émotions et de la motivation dans les apprentissages. (connexionnisme, approche par éaction)

Cette synthèse met en évidence les points de vue de nombreux chercheurs que j'ai choisi de retenir quant aux relations qu'ils s'établissent entre la motricité, le langage et les apprentissages.

C'est en tenant compte de ce processus complexe qui implique le corps et le langage dans les apprentissages aussi bien moteurs que langagiers que je vais envisager la mise en place d'un dispositif proposant des situations d'apprentissage interactives incitant à la fois à l'action motrice et à la communication verbale en langue étrangère.

Le rôle des émotions et de la motivation dans ce processus complexe de l'apprentissage ne peut être ignoré et c'est ce domaine de la psychologie que je vais développer dans le prochain chapitre.

Chapitre 2 : Emotions/Motivation/Apprentissage

Ce deuxième chapitre, à partir d'une présentation des recherches sur le fonctionnement des émotions et les phénomènes de motivation va chercher à mettre en évidence les impacts de ces deux facteurs sur les apprentissages moteurs et langagiers.

2.1. Rôle des émotions dans l'apprentissage

2.1.1. Evolution de la place des émotions dans l'apprentissage

Je vais dans cette partie retracer l'évolution de la place des émotions dans les théories de l'apprentissage que nous avons décrites précédemment. Je pourrai ainsi me positionner sur la conception que je retiendrai dans cette recherche.

Comme nous l'avons vu précédemment, les behavioristes cherchaient dans les caractéristiques de l'environnement les causes des comportements et ne s'intéressaient pas aux intentions de l'individu.

Pour les behavioristes, une émotion apparaît lorsque l'individu ne s'adapte pas à son environnement. Je ne retiendrai pas cette position qui considère que *l'émotion, certes signale une non-adaptation mais elle entretient cette non-adaptation. [...] L'émotion est paralysante ou pour reprendre les termes de Janet, l'émotion est « désorganisatrice »*. (Syssau 2006 : 16)

Ce regard essentiellement négatif et très réducteur sur le rôle des émotions dans l'apprentissage ne peut entrer dans mon cadre théorique.

Les cognitivistes ne se sont pas particulièrement intéressés au thème des émotions. Ce n'est que récemment que les aspects émotionnels ont pris une place importante dans la recherche en psychologie. La réhabilitation des émotions doit beaucoup à Damasio (1994). Il a montré qu'il faut cesser de voir le corps comme un instrument du cerveau. Pour lui, le corps et le cerveau sont partenaires.

Il semble qu'il existe un fil conducteur reliant, sur le plan anatomique et fonctionnel la faculté de raisonnement à la perception des émotions et au corps. C'est comme s'il existait une passion fondant la raison. (Damasio 1994 : 308)

Rusinek (2004) rappelle que même si on a longtemps associé l'hémisphère droit au cerveau émotionnel, les résultats des recherches récentes sur la localisation des émotions contredisent l'idée qu'il y aurait un seul centre des émotions dans le cerveau.

Tout d'abord, Damasio (1999) a montré que les émotions ne sont pas toutes attachées à la même région du cerveau. Puis en étudiant les comportements de patients ayant eu des lésions dans une même région du cerveau (lobes préfrontaux) suite à des accidents ou à des tumeurs, Damasio a observé qu'ils sont en mesure d'apprendre mais pas de ressentir. Or, cette zone n'est pas responsable de la réponse immédiate aux stimuli émotionnels. Elle sert plutôt à l'interprétation de ces stimuli, qui intervient dans un second temps. Par contre, elle est indispensable au raisonnement. Tout se passe donc comme si le cerveau de ces patients, déconnecté de l'expérience émotionnelle, tournait à vide. Damasio a donc pu en déduire que sans émotions nous ne pouvons pas décider.

Grâce aux appareils d'imagerie cérébrale modernes, Damasio et les chercheurs en neurosciences qui se sont lancés sur les pistes qu'il a ouvertes, ont apporté énormément de données nouvelles sur le fonctionnement du cerveau.

Pour nous guider dans la prise de décision, nous avons ce que Damasio (2003) appelle des « marqueurs somatiques ». Les émotions sont généralement accompagnées de sensations physiologiques, comme des battements cardiaques accélérés ou des bouffées de sueur. Mais elles sont aussi accompagnées de signaux non physiologiques, voire inconscients : Une sorte de sensation viscérale qui nous amène à prendre une décision plutôt qu'une autre.

Par ailleurs, le rôle de la sérotonine, neurotransmetteur, est essentiel dans le ressenti émotionnel. Son niveau change en fonction de l'état de tristesse ou de bonheur d'un individu.

Rusinek explique que *la position prédominante actuellement est d'ailleurs celle de réseaux neuronaux impliquant diverses zones corticales dans le traitement des émotions.* (2004 : 110)

C'est sur cette position récente et qui prend en compte la complexité dans le processus d'apprentissage que je vais m'appuyer pour cette recherche.

2.1.2. Emotion/cognition/mémoire

Si émotion et cognition ont longtemps été opposées, aujourd'hui de nombreux chercheurs ont démontré leur lien.

Syssau (2006) en s'appuyant *sur le* modèle de l'amplification proposé par Kitayama et Howard (1994) explique que *l'émotion ne ferait pas que mobiliser les ressources cognitives, elle les amplifierait. Dans ce modèle, l'émotion est conçue comme ayant une fonction énergisante dans le système cognitif, elle permet notamment d'amplifier les activations automatiques et les traitements attentionnels des représentations en mémoire à long terme qui correspondent aux événements émotionnels.* (Syssau 2006: 53)

Cyrulnik (2006, après avoir fait le lien entre émotion, inhibition de l'action et langage chez le jeune enfant qui apprend à parler, relève aussi ce lien chez l'adulte :

Quand un homme observe un être signifiant en train d'effectuer une action intéressante, ses aires frontales inférieures sont alertées comme s'il s'apprêtait à en faire autant, mais l'inhibition préfrontale empêche le passage à l'acte. Or, quand cette zone est alertée en même temps qu'empêchée, [...] la mise en jeu corticale est plus marquée au pied de la frontale ascendante gauche, qui, chez l'homme supporte le langage. [...] le stade neuronal de l'empathie permet en observant le comportement signifiant de l'autre et en s'empêchant de faire la même action, de sensibiliser sa propre zone de langage de se décentrer de soi et de se préparer à la parole. (2006 : 157)

Cette explication rappelle celle concernant le rôle des neurones miroirs exposé dans le chapitre 1.

Channouf, quant à lui, considère que *les émotions font partie intégrante de la cognition et interviennent à différents niveaux dans le traitement de l'information.* (2006 : 152)

Les recherches récentes en neurobiologie ont aussi mis en évidence l'implication des émotions dans le fonctionnement de la mémoire.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, la mémoire joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Or, selon Damasio (2003), la mémoire ne se fixe biologiquement que s'il y a une émotion. Cyrulnik (2006) explique que les lobes frontaux se connectent aux neurones de

la zone limbique spécialisée dans la mémoire et les émotions, progressivement au cours du développement et sous l'effet des pressions du milieu.

Dans son ouvrage de synthèse des différents modèles de la psychologie des émotions, Rusinek rappelle le modèle de Bower.

Le modèle de Bower (1981) propose une conception de l'architecture de la mémoire centrée sur les émotions. A partir des modèles de réseaux associatifs d'Anderson (1983), il présente la mémoire à long terme comme un réseau sémantique dans lequel les informations sont reliées entre elles comme des nœuds, mais avec comme particularité que ce soit la valeur émotionnelle des informations qui guide leur organisation.[...] Le pendant de cette conception en réseaux sémantico-émotionnels est qu'un état émotionnel particulier améliore l'accessibilité à l'information en mémoire qui lui est congruente du point de vue émotionnel. L'émotion que ressent un sujet influence les traitements cognitifs lors de la restitution d'une information, mais aussi lors de son encodage. Ces effets ont été nommés respectivement, effet de congruence et effet de dépendance. (2004 : 27-28)

Il précise ensuite les notions de congruence et de dépendance qu'il définit ainsi :

La congruence :

L'effet de l'émotion serait celui d'un filtre sélectif à l'apprentissage augmentant la saillance de certaines informations de même tonalité. La congruence entre la valence affective des stimuli et l'état émotionnel du sujet, provoque une plus grande attention et une perception plus rapide de ces stimuli. Le résultat de tels processus est une meilleure mémorisation des informations congruentes à l'émotion ressentie. (2004 : 29)

La concordance :

Nous parlerons de dépendance lorsqu'il y a facilitation du rappel en cas de concordance entre l'humeur à l'apprentissage et l'humeur au rappel, c'est-à-dire que des sujets faisant un apprentissage sous humeur positive auront significativement de meilleures performances au rappel s'ils sont placés dans un état d'humeur lui-même positif, et il en va de même pour un apprentissage sous humeur négative. (2004 : 29)

Channouf pose la question du stockage des émotions en mémoire. En s'appuyant sur les travaux de Bower, il rappelle :

Lorsqu'un nœud émotionnel particulier est activé par une reconnaissance par exemple, il diffuse l'activation vers une variété d'indicateurs, comme les caractéristiques physiologiques et les expressions faciales, ou les souvenirs des événements associés à cette émotion et les règles interprétatives. Lorsque les émotions sont fortement activées, les concepts, les mots, les thèmes et les règles d'inférences qui sont associés à cette émotion peuvent être activées et deviennent disponibles. (2006 : 75)

Certains points présentés ici, me semblent particulièrement intéressants car ils mettent en évidence sur le plan physiologique le rôle essentiel des émotions dans l'apprentissage. Il semblerait donc pertinent de mesurer les effets d'une situation pédagogique impliquant fortement les émotions sur l'apprentissage.

Il s'agit maintenant de préciser le type d'émotions concerné et les moyens de les mesurer.

2.1.3. Classification et mesure des émotions

Syssau (2006) rappelle que le « Circumplex » de Plutchick (1980) donne une représentation géométrique de l'organisation des émotions, à l'image de la représentation des couleurs. Comme il y a des couleurs primaires et des couleurs secondaires, il y aurait des émotions primaires (ou de base) et des émotions secondaires (ou émotions mixtes) qui seraient des mélanges des émotions de base. Il a ainsi défini huit émotions primaires : la joie, le consentement, la peur, la surprise, la tristesse, le dégoût, la colère et l'anticipation. Lorsque deux émotions sont voisines sur le Circumplex, elles forment une nuance intermédiaire et donc une émotion secondaire.

Un premier intérêt du travail de Plutchick est d'avoir montré qu'on pouvait retrouver la distinction entre les émotions de base et les émotions secondaires dans le langage. Le second intérêt est d'avoir attiré l'attention sur le fait qu'il était nécessaire d'envisager que la catégorie émotion ne correspondait pas à une seule catégorie mais à plusieurs. (Syssau 2006 : 24)

Mais, si les chercheurs s'accordent sur le fait que les émotions peuvent être réparties en émotions positives et émotions négatives, tous les auteurs ne définissent pas le même nombre d'émotions de base. Aristote et Descartes, et plus récemment les psychologues évolutionnistes définissent la joie, la peur, la colère, le dégoût et la tristesse comme les émotions de base.

Cyrulnik démontre, par ailleurs, qu'au niveau des émotions, c'est le couple d'opposés qui permet la survie.

L'oxymoron cérébral fait fonctionner ensemble un couple d'opposés : les informations de la souffrance aboutissent à l'aire antérieure qui presque aussitôt se connecte à une bandelette située à la face inférieure du lobe préfrontal droit qui, à son tour, alerte l'aire cingulaire postérieure voisine où aboutissent les informations du plaisir. (2006 : 74)

Il illustre ce phénomène par des exemples précis :

Le plaisir et l'angoisse d'explorer l'inconnu augmente le bonheur de retrouver le connu. [...] Le plaisir angoissant de la découverte doit s'associer au plaisir engourdissant de la familiarité. (2006 : 75)

Pour appliquer ce phénomène à la pédagogie, il paraît important de proposer aux apprenants des situations dans lesquelles chacun pourra faire des choix pour doser ce couple d'opposés et ainsi maintenir une sécurité affective.

En psychologie, deux grands modèles proposent une classification et une mesure des émotions :

- L'approche catégorielle (Ekman, 1984, 1992 ; Izard, 1977) qui fait essentiellement la distinction entre les émotions basiques et les émotions complexes et qui classe les émotions sous forme de catégories.
- L'approche dimensionnelle (Russell, 1980,2003) qui propose de modéliser les émotions à partir de dimensions rendant compte de la structure des états émotionnels. Les deux dimensions les plus connues sont la valence (émotions positives et émotions négatives) et le niveau d'activation (processus physiologique accompagnant l'expression d'une émotion)

Ces deux types d'approche ne sont pas opposés mais au contraire sont complémentaires.

Par ailleurs, Ekman (1972), a fait une étude interculturelle, sur les émotions. Il a travaillé sur les expressions faciales émotionnelles. Dans un livre en hommage à Darwin, les recherches présentées, portant sur les expressions faciales, confirment son hypothèse sur leur utilité communicative. Ekman dira même que : « l'expression faciale est le pivot de la communication entre hommes » (Rimé et Scherer, 1989). Il a observé des populations du monde entier et a comparé les modifications du visage en fonction d'émotions déclenchées par des situations pouvant être standardisées. Il a ainsi dégagé des patterns correspondant à au moins six émotions de base qui seraient implicitement utilisées par tous les hommes.

Même s'il existe une controverse à propos de cette universalité des émotions, je reprendrai ici la position moins catégorique de Rusinek.

[...] des universaux émotionnels semblent exister, comme existent aussi d'importantes différences culturelles. Toutefois, il est possible de conclure autrement en remarquant que des expressions faciales témoignant d'émotions et servant à la communication pourraient en effet être universelles car d'une part elles sont comprises sans erreur par les individus d'une même espèce, mais le sont aussi par des individus d'autres espèces.
(2004 : 48)

Dans le cadre de mon expérimentation avec des apprenants d'origine culturelle différente, je retiens cette position qui va me permettre d'utiliser la même grille d'analyse pour tous les participants.

Ekman et Friesen (1978) ont développé une méthode de description des mouvements du visage : le Facial Action Coding System (FACS). Cette méthode est devenue un outil de description souvent utilisé dans les études s'intéressant à l'expression faciale.

Dans la troisième partie de ma thèse, je reviendrai plus en détail sur ces méthodes de mesure des émotions afin de construire un cadre d'analyse adapté à cette recherche.

Je vais voir maintenant dans quels domaines de l'EPS, les situations vécues sont plus à même de déclencher des émotions.

2.1.4. Place des émotions en EPS

L'éducation physique et sportive s'appuie sur des activités physiques sportives et artistiques de référence : les APSA.

La pratique de celles-ci met en jeu des ressources motrices, cognitives et socio-affectives mais selon les spécificités des APSA, certaines ressources vont être prédominantes.

Les activités athlétiques, par exemple, vont essentiellement solliciter les ressources motrices et parmi elles, particulièrement les ressources énergétiques du pratiquant. Les activités de pleine nature, par leur dominante émotionnelle et le fait qu'elles se pratiquent très souvent avec un partenaire, vont solliciter fortement les ressources affectives et socio-affectives.

Plusieurs chercheurs en sciences et techniques des activités physiques et sportives ont proposé des classifications de ces APSA en fonction de leurs caractéristiques.

La classification de Parlebas (1981) et celle de Lavie et Gagnaire (2007) retiennent toute mon attention en raison des critères qu'elles prennent en compte.

Parlebas propose une classification dans laquelle chaque APSA est observée selon la présence ou l'absence de trois critères :

I = Incertitude de l'environnement

P = Partenaire

A = Adversaire

Les jeux sportifs collectifs se voient ainsi attribuer le code APi

Les activités de pleine nature dans lesquelles existe une forte incertitude liée à l'environnement ont le code : IaP quand elles se pratiquent avec un partenaire ou Iap si elles se pratiquent seul.

Les activités d'expression lorsqu'elles ont pour but la réalisation d'une prestation collective sont classées selon le code : iaP.

L'intérêt de cette classification, dans le cadre de cette recherche, est qu'elle utilise des critères qui peuvent être à l'origine du déclenchement d'émotions fortes. En effet, l'incertitude du milieu crée une situation déstabilisante et entraîne une nécessité d'adaptation source d'émotions.

Le travail avec des partenaires ou des adversaires, amène une communication avec d'autres individus, qui peut générer des émotions.

Lavie et Gagnaire (2007) construisent une classification des APSA, particulièrement intéressante ici car elle s'appuie sur leur essence émotionnelle. Elle a pour but de permettre aux enseignants d'EPS de mettre en place sur l'année scolaire une programmation des APSA qui amènera l'élève à vivre des expériences émotionnelles variées et complémentaires.

Afin de jouer sur cette dimension émotionnelle, ils proposent deux axes :

- les formes et significations de l'évènement : épreuve, défi, rencontre. (2007 : 190)

	Définition	Caractéristique	Emotions générées Plaisir éprouvé
L'épreuve	Activité sollicitant fortement l'imaginaire d'un ou plusieurs individus et induisant une forme de dépassement de soi.	Dans l'épreuve, c'est l'exploit par rapport à soi ou aux yeux des autres qui prime.	La peur, l'angoisse, mais aussi l'euphorie, la fierté, dominant. Le plaisir est lié à la sensation d'un surpassement de soi, mais également à un sentiment de maîtrise de son corps.
Le défi	Activité mettant en concurrence, de manière directe ou indirecte, immédiate ou différée, des individus ou des groupes aux intérêts antagonistes.	Dans le défi, c'est la victoire qui prime.	La déception, la consternation, l'exultation ou la jubilation sont des émotions couramment associées à la défaite et la victoire. Le plaisir est attaché à un sentiment de puissance, de domination.
La rencontre	Activité favorisant l'association d'individus autour d'un projet commun qui n'est pas en priorité la victoire ou l'exploit.	Dans la rencontre, c'est la convivialité et le jeu qui priment.	La rencontre favorise la générosité, la compassion, l'amitié ou le respect. Le plaisir ressenti est alors celui de la communication, du don de soi et de l'empathie. C'est le plaisir d'être et d'agir ensemble.

**Tableau 1 : Classification émotionnelle des APSA selon Lavie et Gagnaire (2007)
Formes et significations de l'évènement**

- les modalités d'attribution de la victoire (ou de la réussite) : mesure, score, conformité. (2007 : 191)

	Définition	Caractéristiques	Emotions générées Plaisir éprouvé
Activités de mesure	Dans ces activités, ce sont le chronomètre, le décamètre ou la balance qui règlent la victoire (ou témoignent d'une réussite relative)	Ce sont donc les capacités physiques et physiologiques individuelles qui prédominent.	Elles sont plutôt dans le ressenti corporel et le plaisir éprouvé est lié à la libération énergétique, à l'optimisation de ses propres ressources.
Activités de score	Dans ces activités, c'est l'aboutissement d'une comptabilité progressive qui détermine la victoire ou le succès.	La stratégie et la tactique sont alors prépondérantes.	Une pluralité d'émotions positives (jubilation, euphorie) ou négatives (déception, humiliation) naissent selon l'évolution du score. C'est la victoire et la manière de l'obtenir qui procurent le plaisir.
Activités de conformité	Dans ces activités destinées à être vues et/ou appréciées c'est la conformité à un modèle représenté, à un code préétabli ou implicite qui discrimine les concurrents.	C'est le projet de communication ou de communion qui prévaut.	Donner à voir, communiquer, partager, engendrent un flot d'émotions et induisent plutôt un plaisir esthétique, un plaisir de maîtrise du geste et de contrôle de soi.

**Tableau 2 : Classification émotionnelle des APSA selon Lavie et Gagnaire (2007)
Modalités d'attribution de la victoire**

Nous pouvons noter que finalement toutes les APSA génèrent des émotions. Les activités qui vont nous intéresser plus particulièrement dans le cadre de cette recherche sont celles qui vont amener à la fois déclencher des émotions et inciter à communiquer.

Comme le dit Terré :

Les leçons d'EPS apparaissent comme de véritables lieux de stimulation et de simulation de la parole, expression de la personne. Elles ont l'occasion d'associer la structure du langage aux fonctions de la parole. [...] Puisque les connaissances sémantiques sont reliées entre elles par des nœuds émotionnels, il existe une facilitation du rappel des mots lorsque l'émotion ressentie se rapproche de celle qui accompagnait la mise en mémoire. (Terré 2007 :53)

La parole en EPS prend donc une place toute particulière car elle est souvent chargée d'émotions. Le partage de celles-ci avec le groupe est un moment important et peut être l'occasion d'une expression verbale riche.

2.1.5. La théorie du partage social des émotions de Rimé

Pour Rimé (2005), le partage des émotions exprimerait le besoin chez l'individu de trouver un support social, qui vient compenser la déstabilisation psychologique produite par le vécu d'évènements remplis d'émotions.

Les personnes qui ont vécu un événement émotionnel majeur manifestent un besoin parfois insatiable d'être écoutées, de parler et de reparler de cet événement. (2005 : 85)

Plus l'expérience partagée a été intense, plus importante sera la masse du matériel émotionnel non verbal et verbal diffusé lors de son partage. (2005 : 120)

Si Rimé fait ici allusion à des situations souvent dramatiques, cette théorie peut s'appliquer aussi à d'autres situations beaucoup plus positives mais néanmoins très riches en émotions, telles que les événements sportifs, vécus ou observés.

Il suffit, en effet, d'observer l'attitude d'un groupe après la participation collective à des activités sportives pour constater le besoin important de discuter, échanger, partager des impressions et ressentis sur ce moment vécu ensemble.

Quel que soit l'âge des individus auxquels il a à faire, un enseignant d'éducation physique ou un entraîneur sportif, doit toujours laisser au groupe un temps d'échanges libres sur le moment qui vient de se vivre avant de présenter la situation suivante. Sans ce moment, le retour à la concentration est très difficile.

Ce temps d'expression verbale lorsqu'il a lieu dans la L2, est aussi un temps de production orale pour des apprenants en cours d'acquisition d'une L2. Etant déclenché par des situations chargées d'émotion, il peut avoir un effet bénéfique sur l'acquisition de la L2 dans la mesure où la mémorisation peut être renforcée comme nous l'avons vu au début de ce chapitre.

Le choix de l'APSA dans le cadre d'un projet EPS/Langue qui s'appuie sur la dynamique émotionnelle est donc essentiel. Nous reviendrons sur ce choix dans le chapitre 4.2.

Nous allons préalablement examiner l'influence des émotions sur la motivation à travers les théories de la motivation.

2.2. La motivation et les apprentissages

Vallerand R.J., Carbonneau. N. et Lafrenière M-A.K. (2009) rappellent que les conséquences motivationnelles sont principalement de nature cognitive (concentration, attention, mémoire), affective (plaisir, intérêt, satisfaction) et comportementale (persistance et performance dans l'activité). C'est pour cette raison que je vais maintenant convoquer les théories de la motivation qui me paraissent intéressantes dans le cadre de cette recherche. Je développerai ensuite les liens entre émotion et motivation avant d'étudier les conséquences de ces données et plus particulièrement leur implication dans les apprentissages en langue dans un contexte scolaire et en EPS.

2.2.1. Théories de la motivation

Les théories de la motivation sont aujourd'hui très nombreuses. Elles « *n'analysent chacune que l'un ou l'autre aspect du système motivationnel humain. [...]La prise en compte de ces théories à moyenne portée semble bien plus à même d'expliquer la motivation qu'une théorie globale, qui serait trop ambitieuse pour rendre compte d'un processus aussi complexe.* » (Thill 1997 : 7)

En m'appuyant sur l'ouvrage synthétique de Carré et Fenouillet (2009), je vais retenir ici trois types de théories qui apportent chacune des éléments à mon cadre théorique : les théories qui définissent motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, les théories de l'attribution qui considèrent que ce qui influence le comportement d'un individu, c'est la manière dont il explique les événements qui lui arrivent, et enfin les théories qui reposent sur le concept de but.

2.2.1.1. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

C'est tout d'abord dans le monde de l'entreprise, que Herzberg (1959) a identifié deux grands types de facteurs qui influencent la motivation au travail :

- Les facteurs d'hygiène créent une motivation extrinsèque, (extérieure au travail). Ils regroupent des besoins liés à la politique et l'administration de l'entreprise, à la

rémunération, etc....Ils correspondent à des besoins dont l'absence procure à l'individu un sentiment de frustration et dont la présence entraîne un état neutre.

- Les facteurs intrinsèques ou moteurs, tels que la reconnaissance dans le travail, les possibilités d'avancement, l'accomplissement de soi, ... Ils correspondent à des besoins dont la présence procure à l'individu un sentiment de satisfaction et dont l'absence entraîne un état neutre.

Dans ce prolongement, Nuttin (1980), en partant du besoin qu'a l'individu, d'entrer en relation avec son environnement (relations biologiques, psychologiques et spirituelles) propose une approche interactionniste de la motivation humaine en se basant sur les comportements. Son modèle est bâti sur les interactions dynamiques préférentielles entre l'individu et son environnement.

Il reprend la dichotomie motivation intrinsèque/motivation extrinsèque :

- La motivation extrinsèque, provoquée par une force extérieure à l'apprenant (promesse de récompense, crainte des sanctions).
- La motivation intrinsèque, déclenchée par les objectifs que l'individu s'est fixé lui-même

La motivation n'est pas l'élément déclencheur du besoin mais constitue une direction active du comportement vers un but.

Selon lui, la motivation prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension. Il perçoit la situation actuelle comme insatisfaisante et peut imaginer une situation future plus satisfaisante.

La théorie de l'autodétermination proposée par Deci et Ryan (1991) analyse ces deux types de motivation en fonction de la dialectique qui existe entre l'environnement et l'individu qui cherche à satisfaire ses besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Une personne est motivée intrinsèquement lorsque son environnement lui permet de combler trois besoins : le besoin d'auto-détermination, le besoin de se sentir compétent et le besoin d'entretenir des relations avec les autres. Ces auteurs considèrent qu'il n'y a pas de dichotomie entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque mais plutôt un continuum d'appropriation allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque. Régulation externe, introjection, identification et intégration sont

selon Deci et Ryan quatre niveaux qui conduisent progressivement de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque c'est-à-dire vers l'auto-détermination de l'individu.

Je retiendrai ici la place importante accordée aux besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale dans le processus de motivation. L'enseignant pour satisfaire ces besoins chez l'apprenant doit concevoir des situations d'apprentissage qui y répondent. La perspective actionnelle, telle que nous l'avons vu dans le chapitre 1.2.3 avec sa dimension sociale et la nécessité d'autonomie dans la mise en place de projet semble tout-à-fait susceptible d'amener l'apprenant vers une motivation intrinsèque.

2.2.1.2. Les théories de l'attribution

Pour Weiner (1992), l'échec ou la réussite peuvent donc être attribués à des causes telles que la quantité d'efforts fournis, la malchance ou la chance, la complexité de la situation, ... Il regroupe les causes évoquées par les apprenants en trois catégories : le lieu de contrôle de la cause, son niveau de stabilité et le degré de contrôle que l'apprenant exerce sur elle.

C'est la stabilité de la cause perçue d'un résultat qui influence le plus fortement les probabilités de succès.

Pour Gosling (2009), ces théories montrent que c'est la visée sociale qui prime dans l'explication de la réussite ou de l'échec.

Ces théories apportent des informations aux enseignants sur l'importance de mettre les apprenants en situation de réussite pour maintenir la motivation. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'ils sont dans des tâches d'apprentissage collectives qui peuvent les amener à accorder une grande importance au regard des autres.

2.2.1.3. Les théories de la fixation du but

Plusieurs théories expliquent le passage à l'action par la motivation que procure la poursuite de buts précis.

Locke et Latham (1990) montrent que les buts personnels d'un pratiquant sont les précurseurs immédiats du comportement. Ils en déduisent cinq principes :

- Des buts difficiles qui contiennent un défi conduisent à une meilleure performance que des buts trop faciles.
- Des buts précis et difficiles sont plus efficaces que des buts vagues ou généraux
- Des buts contrôlables et flexibles sont plus efficaces que des buts incontrôlables et inflexibles.
- Des buts à long terme sont plus efficaces s'ils sont associés à des buts à court terme.
- Des buts positifs sont plus efficaces que des buts négatifs.

La théorie du contrôle ou théorie de l'autorégulation (Carver et Scheier, 1998) repose sur l'idée principale que le comportement est régulé par des comparaisons entre le but à atteindre et le résultat ou feed-back. L'écart entre les deux est appelé discrédance. L'élève qui constate cet écart va ajuster son comportement afin de réduire la discrédance. Si l'élève perçoit une diminution de la discrédance, il va persévérer car il percevra une probabilité subjective positive c'est-à-dire une probabilité subjective de réduire avec succès la discrédance par un effort continu. On peut alors parler de confiance en soi. Selon le niveau de celle-ci, les élèves mettront en œuvre, soit des nouveaux comportements pour atteindre le but, soit abandonneront comportementalement, physiquement ou mentalement leur tentative de l'atteindre.

Certains élèves veulent éviter des résultats ou des états particuliers (ne pas être considéré comme un cancre, ne pas être le dernier, ...). Ces résultats ou états que l'on cherche à éviter sont des anti-buts ou buts d'évitement. Dans ce cas, l'activité de l'apprenant consiste à élargir l'écart entre des résultats non désirés et des résultats actuels.

La théorie du contrôle affirme que le but et le feed-back sont inséparables. Ce sont des éléments duels d'un seul processus motivationnel. Cosnefroy (2009) rappelle que le feed-back est indispensable pour la dynamique motivationnelle de l'action en cours.

Cosnefroy (2009), en s'appuyant sur les travaux de Dweck (1986) et Nicholls (1984) rappelle que la théorie des buts d'accomplissement introduit une distinction entre les buts de maîtrise et les buts de performance. Dans le premier cas, l'objectif de la personne est d'acquérir de

nouvelles habiletés et de maîtriser quelque chose de nouveau. Dans le second cas, il s'agit de faire mieux que les autres et d'obtenir des jugements favorables sur sa compétence.

Cosnefroy (2009) synthétise les recherches sur les buts de maîtrise de performance en insistant sur le fait que les deux peuvent cohabiter. Il cite quatre buts proposés par Elliot (1999). Chaque but étant orienté vers des aspects différents

- La démonstration de sa compétence
- L'évitement de la démonstration de son incompétence.
- La recherche de la performance
- L'évitement de la perte de la maîtrise

La théorie de la fixation des buts (Latham et Locke 2006) précise les mécanismes par lesquels les buts agissent : la directionnalité, l'énergisation, la persistance, et la conduite stratégique.

La description de ces mécanismes est intéressante dans la mesure où elle permet de mettre en place des grilles d'observation de la motivation. Je reviendrai plus précisément sur ces critères d'observation dans les chapitres 2.2.4 et 2.2.5 ainsi que dans la troisième partie de ma thèse.

Je vais préalablement m'intéresser à l'influence des émotions sur la motivation.

2.2.2. Emotion et motivation

Pour Vallerand et Thill (1993) les émotions doivent être prises en considération dans l'étude de la motivation d'un individu. Frijda (2003) étudie le lien entre émotion et tendance à l'action. Il décrit les émotions comme des états motivationnels et montre que *l'émotion déclenchée par une évaluation cognitive d'un événement comme étant pertinent pour les besoins, buts, ou valeurs, est censée cibler toutes les ressources de l'organisme sur ce qui est le plus important à un certain moment donné.* (Aue 2009 : 214)

Rusinek (2005) va dans le même sens lorsqu'il développe le concept de fluidité. Pour lui, il s'agit d'un état interne que les individus ayant de bonnes capacités émotionnelles peuvent ressentir quand ils dépassent leurs limites dans l'accomplissement d'une tâche. Cet état serait un facteur de motivation intrinsèque qui pousse à l'effort lorsque cela en vaut la peine.

Famose (2005), en s'appuyant sur la notion de discrédance but-résultat (Carver et Sheier 1998) développée précédemment, analyse les liens émotions/motivation dans le cadre de la pratique d'activités physiques et sportives :

[...] le feed-back indiquant que le standard a été dépassé entraîne des émotions positives, tandis que celui qui indique que le résultat est en dessous du but produit des émotions négatives. Plus le but est valorisé, plus la réaction affective est intense. La confiance en soi et les attributions causales sont aussi supposées influencer l'intensité des émotions résultantes. Si un pratiquant perçoit une discrédance négative et maintient une haute confiance en soi du fait d'attributions à des causes externes, le mécontentement sera moindre. » (2005 : 238)

Ces différentes recherches montrent qu'émotion et motivation sont indissociables. Certaines tâches, sources d'émotions, vont donc être propices au développement de la motivation chez l'individu. La discrédance aura ensuite un rôle important et il semble donc essentiel dans le cadre scolaire que les tâches proposées aux apprenants leur permettent de réduire avec succès la discrédance.

2.2.3. La motivation et l'apprentissage des langues

Des recherches récentes (Dörnyei 2010) ont mis en évidence une nouvelle théorie : *L2 Motivational Self System*. Dans cette théorie, la motivation est conçue *as part of the learner's identity/self*. (Dörnyei, Ushioda 2010)

Cependant, les résultats de ces recherches qui ont été menées auprès d'adultes ne semblent pas généralisables à des apprenants encore jeunes :

Zentner and Renaud (2007) claim that stable ideal-self representations do not emerge before adolescence, and neither can younger children consider multiple perspectives on the self, most notably the ought self projected by significant others. Therefore, the self approach may not be appropriate for pre-secondary students. (Dörnyei 2010: 38)

Actuellement, les études concernant la motivation dans l'apprentissage des langues par les enfants de 6 à 11 ans sont plus centrées sur les manifestations de celle-ci. C'est pourquoi je

retiendrai le concept d'investissement qui semble plus pertinent dans cette recherche que celui de motivation, tel que Pierce cité par Narcy-Combes (2005) le propose :

Peirce, en préférant le concept d'investissement au concept de motivation, nous sensibilise à la faiblesse opérationnelle de celle-ci. La motivation, dans son acception classique n'est observable qu'à posteriori. C'est la mesure de l'implication, de la satisfaction et de la progression des apprenants qui permet de savoir s'il y a eu motivation. Ce que l'on peut prendre en compte à priori n'est que ce qui est censé assurer cette motivation en s'appuyant sur des données didactiques, ou sur les représentations des apprenants. Des obstacles peuvent surgir en cours d'apprentissage qui remettent tout en cause. De plus, le concept d'investissement prend plus en compte la personnalité multiple des individus et leur relation variable avec la L2 suivant les situations. (Narcy-Combes 2005 : 51)

C'est par ailleurs, dans le contexte scolaire que ces manifestations m'intéressent particulièrement.

2.2.4. La motivation en contexte scolaire

Viau (2009), a fait de nombreuses recherches sur la motivation en contexte scolaire. La motivation des apprenants intéresse les enseignants dans la mesure où elle a des effets sur l'apprentissage.

Viau préfère parler de dynamique motivationnelle car pour lui, d'une part la motivation est intrinsèque à l'élève et varie en fonction de plusieurs facteurs externes, d'autre part, c'est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations. (2009 : 12)

Les sources

Viau considère que les principales sources de la dynamique motivationnelle d'un élève sont les perceptions qu'il a de la valeur d'une activité, de sa propre compétence à l'accomplir et des possibilités de contrôle sur son déroulement. Ces trois perceptions s'influencent réciproquement.

Par exemple, il y a de fortes probabilités qu'un élève qui a une perception élevée de sa compétence à l'égard d'une activité percevra plus facilement sa valeur et aura le sentiment qu'il a un certain contrôle sur son déroulement. (2009 : 13)

Les manifestations

Il y a, pour Viau, trois manifestations de cette dynamique motivationnelle : l'engagement et la persévérance qui entraînent l'apprentissage. Ainsi :

Un élève motivé s'engage sur le plan cognitif, c'est-à-dire qu'il fait appel à des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir une activité pédagogique, persévère dans son accomplissement et, par ricochet, fait généralement les apprentissages souhaités. Si l'une des trois perceptions qui sont à l'origine de la dynamique motivationnelle est faible ou négative, l'élève utilise des stratégies d'évitement plutôt que de s'investir dans une activité pédagogique et abandonnera à la moindre occasion. Ne s'engageant pas et ne persévérant pas, cet élève n'apprendra pas ou peu. (2009 : 90)

Viau propose des outils pour analyser les problèmes de motivation des élèves : grilles d'observation, questionnaires, sondages, technique d'animation, entrevue. Parmi eux, le principe d'une grille d'observation des stratégies d'évitement a retenu toute mon attention car cet outil est utilisable avec des apprenants débutants en langue étrangère et non lecteur. Viau précise par ailleurs que ce type de grille doit être utilisé sur une période suffisamment longue pour être représentative. Cependant, il insiste aussi sur l'aspect subjectif de cet instrument car *toute interprétation d'un comportement est subjective et induit une lecture de la réalité qui n'est pas nécessairement juste. (2009 : 98)*

Il propose des critères pour montrer le type de grille qui peut permettre de compiler les stratégies d'évitement au jour le jour :

- L'élève retarde le moment de se mettre au travail.
- L'élève demande de quitter la classe
- L'élève dérange les autres.

Un deuxième outil est utilisable avec des apprenants jeunes et non lecteurs. Il s'agit de ce que Viau appelle des entrevues c'est-à-dire une rencontre avec l'élève durant laquelle diverses

questions lui sont posées dans le but de mieux saisir ses perceptions à l'égard des activités qui lui sont proposées. Dans cette perspective, je proposerai donc des entretiens individuels aux apprenants. Je détaillerai ma démarche de construction de cet outil dans le chapitre 6.

Je m'appuierai sur ces travaux ainsi que sur ceux spécifiques au champ de l'EPS, dans la deuxième partie de cette recherche (chapitre 7), pour construire mes outils d'analyse de l'investissement des apprenants au cours de mon expérimentation.

2.2.5. La motivation en EPS

Caractéristiques de la motivation en EPS

Famose (2001) a beaucoup travaillé sur la motivation des élèves en EPS. Il s'appuie sur plusieurs théories citées précédemment et particulièrement la théorie du contrôle pour proposer un modèle de l'autorégulation de la motivation en EPS.

Tout d'abord, il considère, comme nous l'avons vu précédemment, que la motivation se traduit par un investissement personnel. Tous les élèves possèdent en eux des ressources (affectives, énergétiques, motrices, cognitives) qu'ils peuvent investir de façon variées (dans la durée, l'intensité, la qualité) dans l'accomplissement d'une tâche et dans la pratique d'activités physiques et sportives. Famose appelle « comportements motivationnels », les comportements qui montrent la décision des élèves d'affecter ou non, dans la réalisation d'une tâche, les différentes ressources dont ils disposent. Parmi ces comportements, il cite :

- La **persévérance**, qui consiste à s'acharner malgré les obstacles ou les difficultés rencontrés.
- L'**intensité**, qui traduit l'ampleur et la qualité de l'investissement. On peut la mesurer à la quantité de ressources (énergétiques et cognitives) affectée par l'élève à la réalisation d'une tâche motrice.
- La **direction**, qui se manifeste par le choix de pratiquer une tâche ou une activité plutôt qu'une autre.
- La **motivation continuée**, qui est la reprise des tâches en dehors de toute obligation.

Famose précise que l'investissement se fait au service d'un but que l'élève s'est fixé ou qu'on lui a fixé et qu'il s'efforce d'atteindre. Ce but est la représentation anticipée d'un résultat ou d'un état désiré. Les comportements motivationnels cités précédemment, mis en œuvre par les élèves représentent tous des stratégies particulières pour atteindre un ou plusieurs buts. L'évitement de la tâche peut donc aussi être considéré comme une forme de motivation. Mais ce comportement va à l'encontre des attentes de l'institution. C'est ce que Dweck (1986) appelle une stratégie motivationnelle non adaptative vis-à-vis de l'apprentissage.

Dans ce prolongement, Famose définit la motivation optimale (ou adaptative) comme celle qui se traduit par des comportements socialement attendus.

A partir du discours d'enseignants EPS sur les comportements qui, selon eux, sont représentatifs d'un élève motivé en EPS, il propose une liste d'indicateurs d'une motivation optimale lors des séances d'EPS (2001 : 23).

En voici quelques exemples :

Il est volontaire en classe pour démontrer les mouvements.

Il commence à travailler immédiatement sur les tâches présentées.

Il maintient son attention jusqu'à ce que la tâche soit accomplie.

Il persiste dans ses tentatives de résoudre un problème moteur au lieu d'abandonner dès que celui-ci lui paraît difficile.

Il travaille de manière autonome dès qu'il le peut.

Il demande de l'aide lorsque cela est réellement nécessaire.

Il ne contourne jamais les consignes.

Lorsqu'on lui en donne le choix, il sélectionne les tâches difficiles même s'il ne peut pas les réussir dès le début.

Il accepte dès le début des erreurs ou des mauvaises performances comme une partie naturelle de l'apprentissage de nouvelles habiletés.

Sa performance est parfaitement constante sur des tâches différentes qui requièrent des habiletés similaires.

Sa performance lors d'un contrôle reflète un haut niveau de compréhension des consignes

Il s'efforce d'augmenter son habileté même lorsqu'il obtient une performance supérieure à celle de ses camarades.

Il s'engage dans des activités d'apprentissage en dehors du cours.

Certains de ces indicateurs, croisés avec ceux proposés par Viau, seront repris dans la deuxième partie de ma thèse présentant la méthodologie de cette recherche.

Famose (2005) développe aussi l'idée que plusieurs buts sont souvent activés en même temps.

Buts multiples

Famose (2005) démontre que poursuivre plusieurs buts en même temps peut être bénéfique ou néfaste pour l'apprentissage. On fixe souvent à l'élève des buts en rapport avec les tâches conçues mais si la compétence sociale est un objectif éducatif valorisé, les élèves doivent aussi atteindre des buts qui gouvernent l'interaction sociale à l'intérieur de la classe, comme par exemple la coopération, le respect des autres, ainsi que les formes positives de participation à l'intérieur du groupe. Famose parle alors de buts d'ordre supérieur.

Il en résulte que le but de la tâche ne prend de valeur aux yeux du pratiquant que dans la mesure où il lui offre l'opportunité d'atteindre des buts « d'ordre supérieur » valorisés par lui. (Famose 2005 : 96)

Aussi, selon Famose, le but concret vers lequel l'apprenant tend n'est rien d'autre que la sortie comportementale d'une boucle feed-back située en amont. Ainsi, les buts d'ordre supérieur ne concernent pas seulement la démonstration de la compétence. Ils concernent aussi tous les types de personne qu'un élève désire être : responsable, honnête, courageux, ... On parle alors de « buts du soi » ou encore de « soi possibles » (Markus et Nurius, 1986) Le niveau d'estime de soi est la conséquence affective consécutive à l'atteinte ou non de ces buts du soi.

Ces conclusions sont issues d'observations menées auprès de collégiens et de lycéens et comme je l'ai souligné précédemment, elles ne sont pas forcément généralisables à des enfants d'âge primaire.

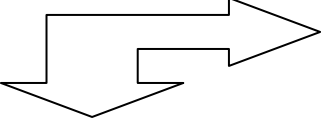
C'est donc essentiellement l'investissement des élèves dans les tâches motrices proposées que je vais pouvoir évaluer. Etant donné qu'en EPS, les tâches mettent en jeu le corps, les comportements liés à l'investissement semblent assez facilement observables par l'enseignant.

Les entretiens, quant à eux, donneront peut-être des informations sur les buts visés par les apprenants.

2.3. Synthèse et positionnement

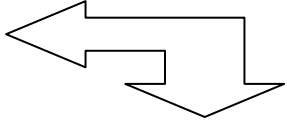
En synthétisant toutes les données présentées dans ce chapitre, je vais tenter de montrer à quel point émotions, motivation et apprentissage sont indissociables.

EMOTIONS



. La fluidité est un état interne, facteur de motivation, ressenti lors du dépassement de ses limites dans l'accomplissement d'une tâche. (Rusinek)

. La réduction de la discrédance, en agissant sur la confiance en soi a un rôle important sur la motivation. (Famose)



. Mise en jeu de réseaux neuronaux aussi bien dans le processus d'apprentissage que dans le traitement des émotions. (Cyrulnik, Rusinek)

. Les émotions amplifient les ressources cognitives. (Howard)

. La mémoire ne se fixe biologiquement que s'il y a une émotion. (Damasio)

. Lorsque les émotions sont fortes, les concepts, les mots, les thèmes qui leur sont associées deviennent disponibles. (Channouf)

. Les informations congruentes à une émotion sont mieux mémorisées (Rusinek)



MOTIVATION

. La motivation passe par la recherche de satisfaction des besoins de compétence, autonomie et appartenance sociale (théorie de l'autodétermination).

. La visée sociale prime dans l'explication de la réussite ou de l'échec (théorie de l'attribution).

. La motivation est procurée par la poursuite de buts positifs, précis, contenant un défi, contrôlables et flexibles, et associant buts à court terme et buts à long terme (théorie de la fixation du but).



APPRENTISSAGE

Ainsi, les émotions, lorsqu'elles sont positives ont une forte incidence sur la motivation (Famose, Rusinek). Or celle-ci agit sur l'efficacité de l'apprentissage.

Les situations motrices d'adaptation à un milieu instable et inhabituel et vécues collectivement sont particulièrement sources d'émotions. Ces dernières ont une incidence positive sur la cognition en agissant particulièrement sur la mémorisation. Elles incitent aussi à une communication verbale surtout lorsqu'elles sont partagées par un même groupe d'individus.

Il semble donc pertinent de mettre en place un projet collectif, s'appuyant sur des activités physiques sportives et artistiques et permettant de développer l'autonomie, de proposer des défis et de développer le sentiment d'appartenance sociale, pour créer la motivation et mettre en jeu des émotions qui vont faciliter la cognition.

L'investissement des apprenants dans ce projet sera une des manifestations observables de leur motivation.

La mesure des émotions exprimées à travers l'expression faciale sera aussi un élément d'observation important dans cette recherche.

Ces critères d'observations pourront être croisés avec les acquisitions en production orale des apprenants.

Afin de construire un projet EPS/Langue cohérent, il est utile maintenant de mettre en lien didactique de l'EPS et didactique des langues.

Chapitre 3: Didactique de l'EPS et didactique des langues :

Quels liens ?

3.1. Des savoirs-en-actes

Philippe Sarremejane a retracé l'histoire conceptuelle de dix didactiques. Il souligne un point commun fondamental entre didactique des langues et didactique de l'EPS.

Nous avons vu que les disciplines fondatrices avaient surtout privilégié le contenu d'enseignement. Comme si le didacticien était avant tout un expert des contenus disciplinaires. Le pôle méthodologique- celui de l'intervention pédagogique- fut fortement investi par les didactiques des langues car les savoir-faire langagiers s'acquièrent en situation active. L'objet de l'EPS qui est essentiellement un registre de savoir-faire issu de la culture sportive appartient lui aussi au domaine plus large des savoirs-en-actes. (2001 : 229)

Didactique des langues et didactique de l'EPS peuvent donc se rejoindre sur cette démarche commune.

En didactique de l'EPS, Recopé rappelle :

Il n'y a pas d'action - même la plus simple - sans apprentissage ; et pas d'apprentissage sans action. Si bien qu'on ne peut comprendre l'apprentissage, et ses difficultés, sans se référer à une théorie de l'action. (Recopé 2001 : 31)

En didactique des langues, Springer explique que *les théories de l'activité nous invitent à envisager l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social. (2009 : 26)*. Il met en relation les théories de l'activité et la perspective actionnelle que j'ai présentée au chapitre 1. Il s'appuie sur Habermas (1995) et l'agir communicationnel pour expliquer que *les actions sont toujours socialement situées.[...]L'apprentissage est de ce fait un processus historique. Apprendre, c'est participer à une expérience personnelle et collective.*

Nous retrouvons ici l'un des points de la synthèse du premier chapitre : la dimension sociale de l'apprentissage.

Ce sont donc les multiples situations interactives vécues au cours de l'activité sociale d'apprentissage qui permettent les acquisitions aussi bien en EPS qu'en langue.

3.2. Des situations interactives

Nous avons vu au chapitre 1 que les théories interactionnistes ont montré le rôle central des interactions sociales dans l'apprentissage. Je vais préciser maintenant les différents types d'application de ces théories que nous pouvons rencontrer en didactique de l'EPS et en didactique des langues.

3.2.1. Interactions et apprentissage en didactique de l'EPS

Lafont (2010) fait une synthèse des travaux sur les interactions en EPS et rappelle la distinction entre interactions symétriques et interactions dissymétriques. Les premières se déroulent entre partenaires de même âge, même statut, même niveau scolaire, même niveau de compétence. Inversement dans les secondes, le niveau ou le statut des partenaires varie sur un ou plusieurs points. La dissymétrie peut donc être plus ou moins forte.

Lafont (2010 : 26) présente aussi différents types de tutorat qui peuvent être mis en place :

Le tutorat fixe regroupe un tuteur qui possède un certain niveau de compétence dans la tâche et un novice qui est le tuteur.

Le tutorat réciproque qui rassemble deux partenaires de même niveau assumant alternativement les rôles de tuteur et de tuteur.

La coopération entre pairs qui désigne le travail en petit groupe pour atteindre un but commun. Grellier (2007 : 46) montre que les tâches motrices qui obligent les élèves à échanger permettent *des apprentissages plus rapides que par la seule production de situations motrices sans échanges verbaux.*

Elle propose sous forme de tableau les résultats des principaux travaux en EPS sur ces différents modes d'interactions. (Lafont 2010 : 25)

Modes d'interactions	Travaux et résultats en EPS et dans les APSA (activités physiques sportives et artistiques)
Dyades spontanées, sans attribution de rôles spécifiques symétriques et/ou dissymétriques	F. D'Arripe Longueville (1994, 1998) en gymnastique et en natation ; F.Darnis en handball. Le travail en dyades est plus efficace que le travail en solitaire. La verbalisation entre pairs permet des choix stratégiques pertinents. La situation la plus favorable est la dissymétrie faible.
Tutorat fixe entre deux partenaires	P.Legrain et al (2002) en boxe française, M.Viala et L.Lafont (2005) en danse, C.Cicero et L.Lafont (2007) en gymnastique. Le tutorat fixe entre pairs permet des acquisitions motrices. La préparation des tuteurs à assumer leur rôle optimise les apprentissages.
Tutorat réciproque entre deux partenaires	P.J. Ensergueix et L.Lafont (2007) en tennis de table. La préparation et l'entraînement au rôle de tuteur en situation de tutorat réciproque entre pairs sont indispensables.
Groupes coopératifs de trois à six membres.	B.Dyson, L.Lafont et al (2007). La coopération (rôles, échanges verbaux) en petits groupes facilite l'apprentissage et les relations sociales.

Tableau 3 : Interactions et apprentissage en EPS (L. Lafont 2010)

Les différents modes d'interactions proposés ici, en montrant leur efficacité sur le plan des apprentissages moteurs, apportent chacun des éléments intéressants pour ma recherche.

Je retiendrai donc pour la mise en œuvre de mon projet, la priorité à une dissymétrie faible dans la constitution des groupes de travail, l'intérêt du tutorat fixe que je tenterai de mettre en place à certains moments de l'expérimentation et le rôle positif des échanges verbaux dans les petits groupes coopératifs.

Par ailleurs, dans le cadre des liens EPS/langue, cette verbalisation émanant du travail entre pairs dans des situations mettant en jeu l'action motrice, est aussi un support pour l'apprentissage de la langue.

3.2.2. Interactions et apprentissage en didactique des langues

3.2.2.1. Les interactions verbales

De nombreux chercheurs en didactique des langues se sont intéressés à l'étude des interactions verbales. Schlemminger (2003) en faisant la synthèse d'un grand nombre de ces travaux, propose une typologie d'interactions en classe de langue en huit catégories :

- scénario pédagogique,
- séquence interactive d'élicitation,
- bifocalisation,
- séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA),
- séquence de correction linguistique/séquence d'étayage,
- séquence métalinguistique,
- séquence métadiscursive,
- séquence latérale.

Je vais revenir sur chacune d'elles afin de préciser leur intérêt sur le plan de l'apprentissage en langue.

Le scénario pédagogique :

Il précise à l'apprenant dans quel cadre pédagogique et didactique il évolue. Celui-ci peut jouer un rôle important dans l'investissement des apprenants car il s'appuie sur l'importance de la fixation du but que j'ai développé dans le chapitre 2.

La séquence interactive d'élicitation :

Elle correspond à une interaction de type question-réponse. Schlemminger (2003) précise qu'elle peut soutenir le processus d'apprentissage (savoirs linguistiques, disciplinaires).

La bifocalisation

Elle a été mise en évidence par Bange (1992) dans le cadre de la communication exolingue : *Focalisation centrale sur l'objet thématique et focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication* (1992 : 56)

Gajo (2001 : 53) précise que la bifocalisation débouche généralement sur des séquences latérales du type séquence potentiellement acquisitionnelle.

La séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA)

Elle a été décrite par Py (1990) à propos de certaines interactions qui se déroulent entre locuteurs natifs et alloglottes:

Ces séquences articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable.
(1990 : 83)

De Pietro, Matthey et Py (2004 : 89) précisent que les processus centraux d'acquisition semblent se concentrer dans les SPA.

Gajo (2004) explique que ces séquences devraient prendre une place importante en situations immersives.

La séquence de correction linguistique/séquence d'étayage

Gajo (2001 : 211) précise à ce sujet les notions de :

- *Latence (Calvé 1992) : il existe un décalage entre la perception d'une nouvelle forme linguistique par l'apprenant et sa disponibilité pour la communication, entre des savoirs déclaratifs et des savoirs procéduraux.*
- *Zone de tolérance (Py 1992) : il existe une zone de tolérance entre les normes linguistiques du natif et ce qu'il peut accepter sans retouche dans le discours de l'alloglotte.*
- *Délai de réponse (Lapkin & Swain 1990) : il doit exister un délai raisonnable, d'autant plus grand en L2, entre la question d'un enseignant et une réponse intelligente de l'élève.*

La séquence métalinguistique

Elle est centrée sur un problème de communication d'ordre linguistique et permet de rétablir la communication en cours. Gajo (2001 : 57) précise qu'elle poursuit un double objectif communicatif :

- Rejoindre l'objet principal de la conversation
- Maintenir la communication et définir momentanément un nouvel objet, probablement secondaire.

La séquence métadiscursive

Elle est centrée sur le fonctionnement du discours et permet de rétablir la communication en cours.

La séquence latérale.

Elle permet de suspendre l'activité en cours pour traiter un problème d'intercompréhension.

Elle peut regrouper toutes les séquences précédentes.

Cette typologie des interactions en classe de langue va me permettre d'analyser les interactions verbales des apprenants au cours de l'expérimentation.

Nous avons vu dans le chapitre précédent, à travers la présentation de l'approche multimodale l'importance de la posturo-mimo-gestualité associée à la parole dans le développement du langage. Je vais maintenant détailler cette gestualité communicative en lien avec les interactions verbales.

3.2.2.2. La gestualité communicative

Colletta (2004 :158-159) a étudié la kinésie communicative (ensemble des mouvements corporels associés à la communication) enfantine à partir d'enregistrements vidéo d'entretiens effectués auprès d'enfants de 6 à 11 ans.

En repérant les gestes, mimiques et changements de posture produit par les enfants en train de parler, il a obtenu une classification en catégories fonctionnelles de la kinésie communicative chez l'enfant présentée dans le tableau suivant.

CATEGORIES FONCTIONNELLES		VALEURS	ROLE/A LA PAROLE
Kinèmes autonomes	Kinèmes sociaux	Actes rituels : salut, excuse, insulte, congratulation...	Substitution
	Kinèmes discursifs	Acte initiatif : requête, ordre, compliment, menace...	Substitution
		Acte réactif : réponse affirmative ou négative, acceptation, refus, confirmation...	Substitution
		Acte mixte : réplique, commentaire expressif, évaluatif, illustratif ...	Substitution
Kinèmes associés ou coverbaux	Kinèmes interactifs	Régulateur : signal à valeur d'appel d'écoute, d'attention ou de compréhension	Substitution ou redondance
		Phatique : signal à valeur d'appel ou de sollicitation	Substitution ou redondance
	Kinèmes expressifs ou de cadrage	Co-actif : réalise l'acte rituel, discursif ou interactif conjointement à la parole	Redondance (cadrage neutre)
		Amplificateur : accroît la force illocutoire de l'acte verbalisé	Amplification (cadrage quantitatif)
		Connotatif : introduit une valeur illocutoire supplémentaire, distincte ou opposée	Connotation (cadrage qualitatif)
	Kinèmes syntaxiques ou de structuration	Intensif : souligne, met en relief une unité linguistique	Accentuation
		Rythmique : accompagne en rythme le flux parolier	Accompagnement, synergie
		Démarcatif : délimite une unité de l'énoncé ou du discours	Segmentation, délimitation
	Kinèmes référentiels	Déictique : désigne le référent présent dans le contexte immédiat ou indique sa direction	Complétion
		Illustratif : dessine dans l'espace les traits d'un référent concret : taille, forme, aspect...	Illustration
		Locatif : place dans l'espace les éléments de l'univers référentiel, en donne une représentation topologique	Illustration
		Mimétique : mime l'action ou le comportement de référence	Illustration
		Figuratif : représente par métaphore ou métonymie un référent abstrait	Symbolisation
		Anaphorique : désigne un point de l'espace frontal préalablement assigné à un référent	Complétion
		Substitutif : désigne dans le contexte immédiat un substitut du référent absent de la situation	Complétion

Tableau 4 : Classification en catégories fonctionnelles de la kinésie communicative (Colletta : 2009)

Colletta donne des précisions pour chacune des catégories (2009 :160-175) qu'il a défini. Ces informations peuvent être résumées ainsi :

- Les kinèmes autonomes correspondent à des mouvements associés à un acte non verbal en opposition aux kinèmes associés qui vont plus particulièrement m'intéresser dans la recherche de lien entre EPS et langue.
- Les kinèmes associés et parmi eux :
 - Les kinèmes expressifs véhiculent des informations de nature essentiellement pragmatique. Le co-actif ne fait que redoubler la parole sans en modifier la valeur illocutoire. L'amplifieur amplifie la force illocutoire de l'acte verbalisé. Il a une réelle valeur métadiscursive. Le connotatif introduit une valeur illocutoire distincte, supplémentaire ou opposée à celle de l'acte verbalisé ; Il sert à connoter les propos.
 - Les kinèmes syntaxiques ou de structuration fournissent des indications sur l'organisation de la parole et du discours en venant accentuer certaines informations. L'intensif est un geste binaire (battement de la main ou de la tête) mettant en relief une unité phrastique. Le rythmique scande la parole avec un caractère de répétition. Le démarcatif sert à délimiter, borner des unités plus larges. Il apparaît souvent au moment de la transition entre deux activités discursives.
 - Les kinèmes référentiels participent à la construction référentielle en désignant, illustrant, symbolisant ou évoquant les référents du discours. Le déictique sert à désigner le référent. L'illustratif permet de représenter les caractéristiques physiques d'objets animés ou non, vivants ou non : forme, dimension, texture, aspect extérieur, etc. Le locutif permet de représenter des objets organisés spatialement ou topologiquement. Le mimétique représente des objets pourvus de qualités cinétiques (mouvement, actions, postures, attitudes corporelles). Le figuratif vise à symboliser par métaphore ou métonymie des référents abstraits : notions relevant du domaine de l'éthique, valeurs axiologiques, qualités et relations, etc. L'anaphorique, contrairement au précédent, désigne le référent par pointage abstrait vers une zone préalablement assignée à celui-ci et censée le représenter. Enfin, dans le substitutif, l'objet ou le personnage désigné par pointage ne correspond pas au référent, mais à un substitut de celui-ci présent dans la situation.

Colletta précise pour finir que les frontières entre chaque catégorie sont souvent bien minces et que beaucoup de mouvements coverbaux sont plurifonctionnels.

Nous venons de voir les différents types d'interactions qui ont été mis en évidence en EPS et en langue. Ceux-ci ont été majoritairement observés dans des situations collectives d'apprentissage. Il me semble nécessaire de préciser maintenant la notion de situations collectives que certains auteurs différencient en situations collaboratives et situations coopératives.

3.2.3. Situations collaboratives et coopératives

Une situation est collective lorsqu'elle propose d'atteindre à plusieurs un but commun. La distinction proposée entre situations collaboratives et situations coopératives peut être intéressante à appliquer dans le cadre d'un travail commun EPS/Langue. En effet, des situations motrices collaboratives et des situations motrices coopératives n'ont peut-être pas les mêmes incidences sur le plan des échanges langagiers qu'elles engendrent. C'est pourquoi, je vais revenir sur ces deux types de situations d'apprentissage.

Henri et Lundgren-Cayrol distinguent ces deux termes :

On s'entend généralement pour dire que les groupes coopératifs et collaboratifs agissent et travaillent pour atteindre un but commun ou partagé. Cole (1993) tient cependant à nuancer cette proposition en nous rappelant les deux sens que l'on peut donner au mot « partage ». D'une part, le partage renvoie à la division d'un tout en plusieurs parties. D'autre part, le partage peut aussi vouloir dire prendre part ou participer à quelque chose. Cole observe que la coopération entend le partage dans le sens « division » alors que dans le cadre d'une collaboration, il signifie « participer ». Nous trouvons cette nuance fort utile pour nous aider à distinguer les deux modes de fonctionnement.

En effet, la coopération, comme l'indiquent Abrami et al. (1995), repose sur la division des tâches et des responsabilités au sein du groupe. Chaque membre est responsable de poser un geste, de mener une action ou d'accomplir une sous-tâche. L'ensemble de ces gestes, de ces actions et de ces activités conduit le groupe au but. C'est le groupe comme entité qui atteint le but ; c'est lui qui réalise la tâche de

laquelle ressort une production collective. Chaque apprenant participe à l'atteinte de ce but par un apport spécifique à l'œuvre collective.

Dans un contexte de collaboration, les membres du groupe se donnent également un but commun. Mais ce n'est pas uniquement le groupe qui, par ses activités, travaillera à l'atteinte du but : chaque membre, individuellement, cherchera à atteindre par lui-même ce but qui fait consensus au sein du groupe. Il en résultera plusieurs productions, une production collective et les productions individuelles des apprenants.
(2001 : 31-33)

Je vais maintenant appliquer cette proposition à quelques exemples d'activités sportives :

- En jeux collectifs, le but commun pour l'équipe est de marquer le plus de points possibles. Les situations vécues sont principalement de type collaboratif. En effet, chaque membre de l'équipe agit dans le même but mais si un des éléments sort, le jeu peut continuer malgré tout.
- En acrosport, activité de production de forme collective (duos, trios, quatuors, etc...) dans le but de les présenter, les situations sont coopératives. Chaque individu participant est indispensable à la réalisation de la figure.

Dans le cadre de cette recherche, je vais donc veiller à préciser pour chaque tâche proposée, s'il s'agit d'une tâche coopérative ou d'une tâche collaborative et observer les effets sur le plan des interactions mises en jeu.

Un autre point commun entre didactique des langues et didactique de l'EPS qui me semble pertinent à prendre en compte dans le cadre de cette recherche est la notion de prise de risque.

3.3. Des situations de prise de risque

La prise de risque en EPS est une notion très présente et nécessairement prise en compte par les enseignants d'EPS lorsqu'ils construisent des situations d'apprentissage.

Ce concept ne me semble pas particulièrement présent dans les recherches en didactique des langues. Pourtant, le sentiment de prise de risque ne peut-il pas influencer certains apprenants d'une L2 ?

3.3.1. Prise de risque en EPS

Delignières (1991) distingue plusieurs niveaux :

- Le risque objectif : C'est le risque réel de la situation telle qu'elle se déroule, le risque réellement encouru par le sujet au regard des ressources dont il dispose pour y faire face. Il est très proche du risque perçu par l'expert.

Delignières précise que si le risque est lié à l'incertitude du milieu et si l'incertitude est une relative constante des problèmes à résoudre dans certaines activités physiques et sportives, le risque est plus globalement lié au décalage existant entre les ressources des élèves et les problèmes posés par les situations auxquelles ils sont confrontés.

- Le risque subjectif : C'est le risque tel qu'il se définit au travers des représentations du sujet (de la situation, de lui-même, de l'APS, de l'environnement...). Le risque est d'autant plus subjectif que le sujet est débutant dans l'activité, qu'il entretient avec cette activité une relation empreinte d'émotion. Cette appréhension du risque peut engendrer des comportements irrationnels.

Delignières définit deux formes de risque subjectif qui se combinent pour déterminer le choix de comportement que le sujet fera dans une situation à risque : le risque préférentiel et le risque perçu.

Il définit le risque préférentiel comme *le niveau subjectif de risque où le sujet estime que le rapport entre les bénéfices escomptés et les coûts prévisibles liés au comportement est maximal. C'est une anticipation des coûts et bénéfices des comportements futurs.* Cette représentation du risque est liée à la personnalité du sujet et aux enjeux de l'activité. Exemple

en escalade : si je tente telle voie, j'aurai la reconnaissance de mes pairs en cas de réussite, mais je peux dévisser dans le passage-clé et me blesser ... ?

Entre coût et bénéfice le grimpeur doit ici choisir : le risque préférentiel est le meilleur rapport entre les différentes conséquences de son action. Ces conséquences, positives ou négatives, peuvent être intrinsèques à la tâche (difficulté du passage clé) ou extrinsèques (valorisation sociale).

Le risque perçu renvoie à *la dangerosité actuelle* de la situation. *Le sentiment de risque renvoie à la probabilité subjective d'occurrence d'un accident ainsi qu'à sa valence subjective (degré de gravité)*. Le risque perçu est largement dépendant du caractère nouveau ou familier de la situation ainsi que des habiletés qui peuvent permettre au sujet d'agir en toute sécurité.

- l'acceptation du risque ou prise de risque, décrivant la préférence d'un sujet, et désignant son choix ou sa décision de prendre un risque d'une certaine grandeur dans une situation donnée.

La prise de risque découle d'une confrontation par le sujet entre risque préférentiel et risque perçu.

Le comportement qui en résulte a pour effet de réduire la dissonance entre risque préférentiel et risque perçu. (Delignières : 2001)

Nous avons vu dans le chapitre sur la motivation que la théorie de la fixation du but accorde une grande place au défi à relever dans une situation d'apprentissage. La prise de risque peut donc avoir un effet bénéfique sur l'apprentissage lorsque celle-ci amène l'apprenant à s'investir d'autant plus qu'il souhaite se dépasser en prenant un risque mesuré.

En m'appuyant sur cette description de la prise de risque en EPS, je vais tenter maintenant de préciser en quoi celle-ci peut être très présente aussi en langue étrangère.

3.3.2. Prise de risque en langue étrangère

Pour beaucoup d'apprenants en langue étrangère, la situation de communication orale est anxiogène. J'y vois plusieurs raisons possibles et variables selon les contextes :

Au niveau de la compréhension, le risque de ne pas comprendre une information donnée dans une langue mal maîtrisée peut avoir des conséquences plus ou moins graves. Le risque peut dans ce cas être objectif ou subjectif. Pour rester dans le cadre de la relation activité physique/langue, prenons le cas d'une personne participant à un stage d'initiation d'une activité de pleine nature telle que l'escalade ou le rafting dans un pays dont il ne maîtrise pas la langue d'enseignement. S'il ne comprend pas les consignes de sécurité, il peut mettre sa vie en danger. Dans ce cas, le risque est réellement objectif. Il est indispensable que l'enseignant s'assure de la bonne compréhension des consignes de sécurité dans le cas d'activités physiques mettant en jeu un risque objectif.

Dans de nombreuses autres situations, le risque est subjectif. La non-compréhension de l'interlocuteur, même si elle ne met pas physiquement en danger, peut amener à perdre la face. Ce risque subjectif ainsi décrit, renvoie aux travaux des sociologues qui se sont intéressés aux interactions sociales et aux relations de face-à-face.

Goffman définit la « face » comme étant *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* (1974 : 69). Il montre que tout locuteur évite de perdre la face et cherche à faire bonne figure. Il développe la grammaire de l'interaction dans laquelle il désigne ce qui permet d'établir et de sauver la face.

Cette analyse peut s'appliquer à toute situation de classe et particulièrement en classe de langue. Au niveau de la production orale, le risque peut de la même manière être objectif ou subjectif. Il est comparable au risque préférentiel, tel qu'il a été décrit en didactique de l'EPS par Delignières. L'individu peut alors choisir de s'exprimer ou de se taire selon l'analyse comparée qu'il va faire entre risque préférentiel et risque perçu.

Cependant, comme en EPS, le sentiment de dépassement de soi procuré par une situation dans laquelle l'apprenant réussit à affronter un public dans une production orale en langue étrangère peut être source de motivation. Nous retrouvons ici cet état de fluidité décrit par Rusinek (chapitre 2.2.2) qui est propice à la motivation.

Permettre aux apprenants de toujours sauver la face, les mettre en situation de réussite et ainsi les valoriser peut les amener à éprouver du plaisir à prendre des risques mesurés en EPS comme en langue et ainsi les inciter à s'investir et à s'exprimer en L2.

3.4. Des approches par tâches

La notion de tâche est actuellement très présente autant en didactique des langues qu'en didactique de l'EPS. Cependant, comme nous l'avons vu au chapitre 1, la notion de tâche qui prend tout son sens dans le cadre des théories cognitivistes, entraîne un découpage ne prenant pas en compte la complexité. Que ce soit en didactique des langues ou en didactique de l'EPS, l'approche par tâches, soulève actuellement des questions. Springer (2009) met en garde contre cette tendance à la simplification.

Nous avons, en tant que pédagogue, l'habitude de séparer, de diviser une activité en différentes parties. Cette pensée « simplifiante » est notre héritage intellectuel. Nous croyons pouvoir réduire la complexité en séquences stables permettant de mettre en œuvre des procédures, des programmes formatés. Nous voulons croire que cette façon de simplifier n'altère en rien la totalité, oubliant de ce fait les interactions multiples que chaque élément entretient avec d'autres éléments et avec le tout. (Springer : 27)

Cette position vient compléter les limites liées au réductionnisme que j'ai exposées dans le chapitre 1.

En tentant de prendre en compte ce questionnement, je vais maintenant préciser les définitions que je retiendrai de la tâche en didactique de l'EPS puis en didactique des langues. J'envisagerai ensuite le croisement de ces définitions pour construire un type de tâches qui me semble pertinent sur le plan des acquisitions à la fois motrices et langagières et qui peuvent prendre appui à la fois sur les théories cognitivistes et bio-logiques, comme je l'ai souligné dans le chapitre 1.2.2.

3.4.1. Notion de tâches en EPS

En EPS, Famose (1982) a beaucoup travaillé sur la tâche motrice. Il la définit comme :

[...] une série d'instructions (ou consignes) qui spécifient ce qui doit être fait en regard d'un aménagement matériel. L'aménagement matériel étant l'ensemble organisé des objets, des équipements, ou des autres sujets, qui sert de support à l'activité motrice de l'apprenant.

Il précise que ces consignes peuvent concerner l'aménagement matériel, les modalités d'exécution à mettre en œuvre, les buts à réaliser et sont donc plus ou moins explicites.

Les consignes en EPS, comme dans toute discipline, sont essentielles. Elles permettent la réalisation des tâches motrices à réaliser. La compréhension des consignes est fondamentale à la bonne exécution de la tâche motrice.

Famose propose une classification hiérarchisée des tâches selon ce que les consignes spécifient ou non :

- *les tâches non-définies essentiellement caractérisées par la non-spécification du but du comportement moteur de l'apprenant et la non-spécification des opérations à effectuer.*

Exemple : Prenez une balle et faites tout ce que vous voulez avec. »

- *les tâches semi-définies dans lesquelles l'objectif à atteindre est précisé et assorti d'un critère de réussite sans comporter d'indication sur les actions à effectuer.*

Exemple : Vous allez traverser la salle sans mettre le pied par terre en utilisant tous les objets que vous voulez. »

Dans les tâches semi-définies, le but à atteindre introduit une norme sur laquelle se règle l'activité de l'élève, qui va chercher une solution adaptée pour atteindre ce but annoncé.

- *les tâches définies dans lesquelles tous les éléments y compris les modalités d'exécution sont spécifiées de manière équivoque.*

Exemple : Montez les genoux au-dessus de la ceinture.(1982)

Famose précise que l'intérêt pédagogique des tâches non-définies et semi-définies repose essentiellement sur le fait qu'elles permettent de solliciter les capacités d'auto-organisation, d'auto-évaluation et d'auto-correction de celui qui apprend.

Cette classification basée sur les consignes est particulièrement intéressante pour cette recherche puisqu'elle crée un lien entre l'expression verbale des consignes par l'enseignant et la réponse motrice des élèves.

Famose accorde donc une grande importance au choix du type de tâche dans l'élaboration de la stratégie pédagogique de l'enseignant mais il définit aussi trois autres facteurs essentiels : la nature de la tâche, sa complexité, sa difficulté.

La nature de la tâche

La nature de la tâche est liée aux ressources (c'est-à-dire aux moyens dont dispose l'individu pour pratiquer l'activité) qu'elle va solliciter chez l'élève. Sur le plan moteur on peut distinguer trois grandes catégories de ressources : bio-mécaniques, bio-informationnelles, bio-énergétiques. Les ressources bio-informationnelles intéressent particulièrement l'enseignant d'EPS. Il s'agit des instruments cognitifs utilisés par l'élève. Le sujet possède aussi des ressources affectives et socio-affectives qu'il met en jeu dans beaucoup de tâches motrices.

Ce sont les tâches à dominantes affective et socio-affective qui vont particulièrement m'intéresser dans cette recherche. Les ressources affectives sont mises en jeu dans les situations à forte implication émotionnelle et les ressources socio-affectives sont sollicitées dans la communication avec autrui.

Famose (1982) distingue aussi les exigences et les demandes de la tâche. Les exigences sont les contraintes à prendre en compte par le sujet pour réussir la tâche mais indépendamment de ses possibilités, les demandes au contraire expriment le rapport exigences/possibilités du sujet.

Ce rapport retient toute mon attention car il est essentiel à prendre en compte dans une pédagogie de la réussite telle que je l'ai présentée dans le chapitre précédent et renvoie ainsi aux théories de la motivation.

La difficulté de la tâche

Famose (1982) rappelle que Fitts (1965) a été le premier à proposer une classification des tâches motrices selon leur difficulté. Cette classification ne tient pas compte du niveau d'habileté de celui qui exécute la tâche mais uniquement des exigences de la tâche.

Les tâches les moins difficiles (de niveau I) seraient celles dans lesquelles l'exécutant et l'objet sont tous les deux stationnaires avant l'exécution du mouvement (exemple : le golf ; le tir à l'arc). Les tâches intermédiaires (de niveau II) seraient celles dans lesquelles soit l'exécutant soit l'objet sont en mouvement (exemple : le batteur au base-ball, le tir d'un

pénalty au football). Les tâches les plus difficiles (de niveau III) sont celles dans lesquelles l'exécutant et l'objet sont tous deux en mouvement (exemple : frappe de la balle pendant un match de tennis).

Famose (1982) reproche à cette classification de ne pas séparer dans les tâches de niveaux II, les tâches avec mouvement de l'objet de celles avec mouvement du corps.

Je pense qu'il manque dans cette classification, les tâches qui impliquent plusieurs personnes et qui nécessitent la prise en compte d'informations issues des actions des partenaires ou adversaires.

Synthèse sur la notion de tâche en didactique de l'EPS

Delignières (2009) apporte un regard critique sur cette explication de la complexité et sur la notion de tâche développée par Famose en EPS.

La complexité est atomisée, fragmentée, et l'apprenant n'est confronté qu'à des éléments simples, isolés. L'apprentissage d'une habileté complexe est conçu comme la simple addition d'habiletés élémentaires. On peut ensuite discuter la nature de cette « addition ». Il ne s'agit certainement pas pour Famose d'une simple juxtaposition, mais plutôt d'un processus d'intégration progressive dans des entités plus complexes. Le principe essentiel reste cependant la segmentation, et une démarche progressive du simple au complexe, selon les préceptes classiques du cartésianisme. (Delignières : 53)

Cette critique rejoint les questions soulevées par le réductionnisme que j'ai évoquées dans le chapitre 1.2.2

Dans le cadre de mon expérimentation, je veillerai donc à proposer des tâches motrices globales afin d'éviter une atomisation de la complexité des habiletés motrices.

La classification des tâches motrices en fonction de ce qui est spécifié ou non au niveau des consignes, proposées par Famose, me semble pertinente dans le cadre du lien entre EPS et langue.

La nature de ces tâches globales sera principalement d'ordre socio-affectif avec partenaire(s) dont l'intérêt a déjà été souligné dans le chapitre 2.1.4. En effet, ces tâches motrices, incitant à

la communication, peuvent être mises en lien avec la notion de tâche en didactique des langues.

3.4.2. Notion de tâches en didactique des langues

Définitions

En didactique des langues, je retiendrai la définition de Bérard (2009) qui précise que les tâches peuvent faire appel ou non au langage. Elles peuvent y faire appel de différentes façons en sollicitant différentes aptitudes (écouter, lire, parler, écrire, traduire, interpréter, reformuler). De la même manière, le résultat d'une tâche peut être langagier ou non, même si un certain nombre d'activités langagières sont nécessaires pour arriver au résultat.

Cette définition assez large m'intéresse car elle permet d'envisager des tâches qui puissent être communes aux apprentissages en EPS et en L2.

Tâches sociales et tâches d'apprentissage

Demaizière et Narcy-Combes J.-P. distinguent macro-tâches et micro tâches. Ils les définissent ainsi :

La tâche se définit comme une proposition d'activités pédagogiques faisant sens pour l'apprenant. Initialement, la tâche ne dépend pas d'hypothèses sur les savoirs, mais repose sur l'observation de situations de communication ou d'usage de la langue, et donc sur des données empiriques. La tâche se décline en macro-tâches et micro-tâches (2005 :49).

A propos des macro-tâches Demaizière & Narcy-Combes J.-P. écrivent :

La macro-tâche est le point de départ de la séquence pédagogique. Elle se définit comme un ensemble d'actions constituant une forme de « mise en scène » de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire (2005 : 50).

Les macro-tâches peuvent donc être considérées comme des tâches sociales se présentant donc dans toute leur complexité. Elles impliquent une communication authentique telle que Mangenot et Louveau (2006) le préconisent et doivent être traitées globalement par

l'apprenant qui devra gérer la totalité des paramètres mis en jeu. Quant aux micro-tâches, elles correspondent à des tâches d'apprentissage visant des objectifs linguistiques spécifiques. Les tâches motrices globales avec partenaire(s) telles qu'elles ont été définies en didactique de l'EPS dans le chapitre précédent, peuvent donc être associées à des tâches sociales en didactique des langues, dès lors qu'elles impliquent plusieurs individus qui se trouvent dans l'obligation de communiquer.

Critère de validation des tâches

Demaizière et Narcy-Combes, J.-P.(2005) proposent des critères d'évaluation des tâches, synthétisés à partir de travaux de Chapelle et Ellis, R. :

- **Le but** : *il convient de mesurer sa pertinence, le degré de motivation qu'il est en mesure de susciter chez l'apprenant, et son potentiel d'acquisition langagière.*
- **L'input** : *on vérifiera son adaptation à l'apprenant, son intérêt, sa pertinence, sa cohérence, son authenticité, les possibilités de traitement du sens qu'il apporte, et la faisabilité des tâches qu'il permet.*
- **Les conditions** : *il convient de voir si elles sont adaptées à l'apprenant et au contexte, si les prérequis sont logiques, si la charge cognitive n'est pas trop lourde. Il sera nécessaire de valider le degré de sécabilité, la gestion proposée du temps, les consignes, le rôle de l'enseignant, le contrôle de l'apprenant, l'authenticité des actions à entreprendre, et l'efficacité du traitement du sens.*
- **Les résultats** : *ils seront mesurés en termes de produit (impact), et en termes de processus (faisabilité, rentabilité) (2005 :171).*

Ces critères d'évaluation vont me permettre d'analyser les tâches motrices afin de vérifier leur validité sur le plan des acquisitions langagières et de déterminer celles qui sont le plus susceptibles de déclencher un processus d'acquisition de la L2.

3.5. Synthèse

Je viens de développer quatre éléments qui unissent didactique des langues et didactique de l'EPS :

- Des savoirs en actes qui nous amènent à inscrire l'apprentissage moteur comme l'apprentissage linguistique dans les théories de l'activité et leur dimension sociale.
- Des situations interactives entraînant une communication verbale et non-verbale aussi bien en langue qu'en EPS.
- Des situations de prise de risques, qui peuvent créer chez l'apprenant le désir de relever des défis.
- Des approches par tâche qui permettent d'envisager l'élaboration de tâches à la croisée de l'EPS et des langues.

Ces différents éléments ajoutés aux synthèses des chapitres précédents, m'amènent à envisager de mettre en place un projet EPS/Langue. Cette démarche me semble une réponse pertinente à l'exploitation des liens qui unissent ces deux disciplines.

3.5.1. Une démarche de projet

Schlemminger (2003) en s'appuyant sur le travail de Freinet, l'un des principaux représentants de la pédagogie du projet rappelle les étapes de la réalisation d'un projet :

- *Le débat collectif sur le choix et la définition de (des) projet(s) à réaliser ;*
- *La répartition des tâches et des responsabilités ;*
- *La planification de la réalisation des tâches dans le temps et dans l'espace ;*
- *L'évaluation des besoins en outils, ressources et moyens ;*
- *L'échange régulier sur l'avancement des travaux ;*
- *La présentation des résultats intermédiaires et définitifs ;*
- *Leur discussion et critique dans le but de les amender et améliorer ;*
- *La publication des travaux finis sous différentes formes (2003 : 49).*

Ces étapes sont celles définies par le courant de pensée de l'École Nouvelle. Reinhart (2009) relève la difficulté en contexte institutionnel de réaliser la première étape.

Dans l'idéal, les idées à l'origine du projet devraient venir des apprenants eux-mêmes (Frey 1998). C'est la condition pour s'assurer qu'un projet couvrira un thème pertinent et intéressant pour les apprenants. Dès cette première phase pourtant, des problèmes peuvent se poser. (Reinhart 2009 : 46)

Dans le cadre de mon expérimentation, dans le système scolaire français, en ayant un statut d'intervenant extérieur, je vais être confrontée à cette difficulté. Le but général du projet sera donc défini par moi-même, en amont de la rencontre avec l'enseignant titulaire de la classe et les apprenants qui y participeront.

Par contre, il me semble envisageable de respecter les sept autres étapes de la réalisation d'un projet.

3.5.2. Des tâches à la croisée de l'EPS et des langues

Comme nous l'avons spécifié précédemment, il apparaît que les tâches motrices lorsqu'elles créent des situations de communication correspondent à des tâches sociales en didactique des langues.

Mais, il est intéressant maintenant d'envisager les types de tâches motrices les plus à même de développer des processus cognitifs de construction des connaissances langagières.

En croisant les différentes définitions de la tâche développées dans ce chapitre, il apparaît que chacune des tâches motrices peut offrir un intérêt pour l'apprentissage d'une langue étrangère au niveau de la compréhension de l'oral (CO) et de la production orale (PO).

		Utilisation de la langue	
		Tâches collaboratives	Tâches coopératives
Tâches non-définies	CO	Langue nécessaire à la compréhension de la consigne	
	PO	Communication verbale et/ou non verbale éventuelle (en fonction des initiatives des apprenants)	
Tâches semi-définies	CO	Langue nécessaire à la compréhension de la consigne	
	PO	Communication non verbale = systématique verbale = souvent utilisée	Communication non verbale = systématique verbale = très souvent utilisée
Tâches définies	CO	Langue nécessaire à la compréhension de la consigne	
	PO	Communication non verbale = systématique verbale = + ou – utilisée	Communication non verbale = systématique verbale = + ou – utilisée

Tableau 5 : Utilisation de la langue selon le type de tâches motrices

Dans toutes les tâches motrices, la compréhension de l'orale semble essentielle à la réalisation de la ou des consignes. Cependant, il sera intéressant d'observer les élèves et leurs réponses motrices afin de vérifier leur compréhension des consignes et de relever leurs stratégies en cas de non compréhension de la consigne.

Les tâches motrices non-définies sont collaboratives voire coopératives si les apprenants prennent d'eux-mêmes l'initiative d'entrer en relation pour investir le matériel proposé. Par exemple, dans un gymnase, lorsque des ballons (de toutes sortes : ballon en mousse, ballon de hand-ball, ballon de basket-ball, etc) sont à la disposition des apprenants, deux personnes peuvent spontanément choisir un ballon de basket-ball, se faire des passes et décider d'aller tirer dans un panier de basket-ball. Ils se mettront d'eux-mêmes dans une tâche collaborative et auront éventuellement pour cela besoin d'échanger verbalement. Cette tâche collaborative peut aussi tout-à-fait se mettre en place de façon non-verbale. C'est le contexte et la représentation que les apprenants en ont (ballon de basket-ball, terrain de basket-ball, panier de basket-ball) qui incite à réaliser cette tâche.

Les tâches semi-définies sont des tâches qui mettent l'apprenant en situation de résolution d'un problème. A partir du moment où ce problème est à résoudre à plusieurs, on peut supposer que ces tâches vont impliquer une communication entre les participants. Selon l'activité physique et sportive concernée, la communication verbale va être plus ou moins indispensable pour trouver une réponse.

Les tâches définies sont beaucoup plus contraignantes. En EPS, elles font souvent appel à la reproduction d'un modèle. Lorsqu'elles doivent être réalisées à plusieurs, elles vont donc certainement impliquer moins d'échanges verbaux que les précédentes ou en tout cas, pas le même type d'échanges.

Dans la troisième partie de cette recherche, à l'aide de l'analyse des données recueillies lors de l'expérimentation, je pourrai classer les tâches proposées selon le tableau ci-dessous.

Le passage au crible des critères de validation des tâches proposés par Demaizière et Narcy-Combes (2005) en didactique des langues et présentés dans le chapitre précédent, permettra de les valider ou non sur le plan des acquisitions langagières qu'elles permettent.

Chapitre 4 : Formulation de la problématique

Ce chapitre va me permettre de résumer le cadre théorique en rappelant les choix que j'ai faits et montré comment ma question de départ a évolué.

La problématique est *en quelque sorte, la synthèse des synthèses et positionnements. Elle a pour objet de construire un tableau d'interactions et/ou un cadre théorique provisoire, dans le but d'aboutir à une redéfinition de la question de recherche et des hypothèses* (Narcy-Combes, J.-P. (2005: 119)

Dans un premier temps, afin de préciser encore les éléments indispensables à la redéfinition de ma question de recherche, je vais préciser avec quel public j'ai choisi de mettre en œuvre cette recherche puis cibler une activité physique sportive et artistique qui me semble pertinente pour répondre à cette question.

4.1. Choix d'un public spécifique : la CLIN

Chargée de la formation des professeurs des écoles à l'IUFM, je suis particulièrement intéressée par l'enseignement à l'école primaire dans le système éducatif français. Par ailleurs, souhaitant faire un travail en français langue étrangère, j'ai rapidement envisagé de faire cette expérimentation en classe d'initiation (CLIN).

Les CLIN pour le primaire et les classes d'accueil (CLA) pour le secondaire, accueillent dans l'enseignement public français, les enfants d'âge scolaire nouvellement arrivés en France et non francophones. Créées dans les années 1975 et légitimées par un texte officiel en 2002⁴, elles doivent permettre à ces élèves d'apprendre le français et d'acquérir le plus rapidement possible les compétences scolaires nécessaires à l'intégration dans une classe du cursus ordinaire où ils devront suivre l'intégralité des enseignements. L'effectif maximum de ces classes est de 15 élèves en même temps dans la classe.

⁴ MEN Circulaires du 20 avril 2002 (B.O. n°10 du 25 avril 2002)

4.1.1. Spécificité de la CLIN

La première spécificité que je tiens à relever est le fait qu'il s'agisse d'une situation d'immersion linguistique.

Plusieurs auteurs ont analysé les particularités de ces situations.

Rafoni (2007) explique que *la diversité des pays d'origine au sein de la classe, loin de générer un handicap, se trouve paradoxalement très stimulante pour favoriser une dynamique des échanges. Se parler français _ et non apprendre à parler le français _ est une obligation qui constitue quotidiennement le fondement même du vivre-ensemble pour ces élèves.* (2007 : 31)

Gaonac'h insiste sur les aspects positifs des pédagogies d'immersion.

Du point de vue de la psycholinguistique, l'intérêt majeur des méthodes d'immersion est de permettre l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère à travers son utilisation dans des situations de communication authentique. Il s'agit là en quelque sorte d'une situation particulièrement pertinente pour opérationnaliser le postulat de l'approche communicative, selon lequel le développement des compétences langagières est plus important lorsque la langue est apprise pour communiquer dans des situations interactives qui ont une importance et un sens pour l'élève. (2006 : 137)

Il soulève néanmoins les limites de ces pédagogies.

Plusieurs études insistent en effet sur le fait que la mise en œuvre d'un enseignement par immersion ne dispense pas l'enseignant d'une préparation linguistique des séquences d'enseignement (et non pas seulement relative aux contenus enseignés) [...] Le risque est important que les élèves ne puissent développer dans le temps des compétences langagières complètes. [...] Certains auteurs évoquent même le risque que se développe des sortes de « pidgin » de salle de classe, qui assurent efficacement une communication minimale, si l'on prend en compte le seul critère d'une interprétation possible des énoncés au regard des besoins de l'interaction pédagogique relative au contenu de la leçon en cours. (2006 : 138 et 139)

Une autre particularité est liée au profil des apprenants. L'hétérogénéité du groupe-classe en CLIN est importante sur plusieurs points :

- Age des enfants : Les apprenants ont l'âge d'être scolarisés à l'école élémentaire. Ils ont donc entre 6 et 12 ans et doivent acquérir les compétences qui correspondent à leur classe d'âge.
- Date d'arrivée dans la classe : Ces classes sont souvent confrontées à beaucoup de changements en cours d'année car les situations familiales ne sont pas toujours stabilisées à l'arrivée, aussi certains enfants arrivent dès le début d'année et restent toute l'année alors que d'autres peuvent partir en cours d'année laissant ainsi la place à de nouveaux élèves.
- Pays d'origine : Il peut y avoir autant de pays d'origine que d'élèves comme il peut y avoir une majorité d'enfants venant d'un même pays. Les conséquences seront différentes quant aux possibilités de communication entre eux. Dans tous les cas, la langue commune à tous est le français.
- Langues parlées : La diversité des pays d'origine entraîne une variation importante quant aux langues parlées. Leur niveau en français est aussi très variable et leur représentation du français diffère selon leur histoire personnelle et l'histoire du pays d'origine.
- Parcours scolaires antérieurs : Ces enfants peuvent avoir été ou non scolarisés précédemment dans des conditions et des contextes très différents. Leurs compétences scolaires sont en conséquence très hétérogènes. Certains sont lecteurs dans leur L1, d'autres non lecteurs.
- Milieux socioculturels et situations administratives : Ceux-ci sont très variés (situations irrégulières dans certains cas avec l'angoisse de l'expulsion, situations d'urgence dans d'autres avec des traumatismes récents, parents en déplacement professionnel pour une courte durée pour quelques élèves, regroupement familial, etc.)

Le professeur des écoles chargé de ces classes se trouve donc dans l'obligation de tenir compte de cette hétérogénéité et doit individualiser son enseignement. Au-delà des compétences spécifiques à chaque niveau de classe, les élèves primo-arrivants doivent aussi acquérir toutes les compétences linguistiques et transversales indispensables à une intégration réussie dans le système éducatif français, système dans lequel ils devront passer tout ou partie de leur scolarité.

L'apprentissage en CLIN est donc sous l'influence d'un certain nombre de facteurs liés à la spécificité de ce public.

4.1.2. Les facteurs influençant l'apprentissage en CLIN

De nombreux facteurs peuvent influencer l'apprentissage aussi bien en langue qu'en EPS. Parmi ces nombreux facteurs, je développerai ici ceux qui me semblent particulièrement pertinents pour analyser des données recueillies auprès d'un échantillon d'enfants de classe d'initiation dont la spécificité est la grande hétérogénéité que je viens de développer. Tout d'abord, puisqu'il s'agit d'un public d'enfants, je vais m'intéresser au facteur âge. Par ailleurs, les facteurs socioculturels qui constituent une caractéristique importante de ce public doivent être pris en compte dans cette recherche. Enfin je ne peux faire abstraction des facteurs psychoaffectifs essentiels à prendre en compte chez ses jeunes apprenants se trouvant dans des situations émotionnelles singulières.

4.1.2.1. Le facteur âge

Croissance et apprentissage moteur

Les modifications corporelles liées à l'âge sont essentielles et doivent être prise en compte dans l'apprentissage moteur. La croissance est vive pendant les cinq premières années de la vie, puis se ralentit vers l'âge de cinq ans pour reprendre de façon accélérée à la puberté, période durant laquelle la morphologie se transforme de façon spectaculaire d'année en année. Ces transformations physiques du corps changent considérablement la façon d'appréhender les situations motrices et ont donc une forte incidence sur les apprentissages moteurs.

Mais la maturation du cerveau est essentielle aussi. Gallahue (1987) a proposé une classification du développement moteur en quatre grandes phases :

- La motricité réflexe (Naissance à 1 an)
- La motricité rudimentaire (1 à 2 ans)
- La motricité fondamentale (2 à 6-7 ans)
- La motricité sportive (à partir de 6-7 ans)

Les enfants scolarisés à l'école élémentaire ont entre 7 et 11 ans. Ils ont donc atteint cette dernière étape de la motricité sportive et on peut considérer que les grandes transformations des patrons moteurs de base sont terminées.

Notion de période critique

Que ce soit dans les recherches sur l'apprentissage moteur ou dans celles sur l'apprentissage des langues, l'éventualité d'une période critique favorable aux acquisitions a été étudiée.

Sur le plan moteur, Azémar et Ripoll (1982) ont défini quatre périodes critiques :

- 8 à 15 mois : période de l'angoisse et construction de l'image du corps.
- 5 à 7 ans : passage d'une motricité se développant par essais-erreurs et centrée sur la perception des effets de l'action, avec des mouvements de type balistique à la construction des guidages (notion de projet).
- 10 ans : possibilité de greffer des stratégies cognitives pour utiliser sa motricité selon un projet intentionnel.
- 13-17 ans : remise en question des structures en raison de la puberté et des transformations du corps et de l'image corporelle.

Des chercheurs (Keller, Ripoll 1999) ont étudié les effets du développement de l'enfant et de la pratique sportive sur la maîtrise de certaines tâches motrices. Sur le plan de la coordination visuo-manuelle, ils ont montré une amélioration globale de la performance entre six et dix ans tant sur le plan temporel que sur le plan spatial. Cette amélioration est particulièrement nette dans la pratique de tâches motrices complexes nécessitant la prise en compte de plusieurs paramètres en même temps. Bard, Fleury et Teasdale précisent cependant, suite à leurs recherches, que *la spécification des paramètres spatiaux du mouvement connaît un développement plus long et plus complexe pour l'amplitude que pour la direction, avec d'importants changements stratégiques autour de 8 ans. [...] A cet âge, il faut permettre à l'enfant d'exécuter les mouvements plus lentement et lui fournir le plus d'indices visuels possibles.* (1995 : 85)

Par ailleurs, Weineck (1996) a démontré qu'entre 6 et 10 ans, la prépondérance encore présente des processus émotifs, associée aux phénomènes importants d'irradiation des mécanismes d'ajustement moteur par les centres nerveux, aboutit facilement à un effacement

des boucles motrices caractéristiques d'un mouvement quel qu'il soit et rend ainsi plus difficile sa conversion. Pour cette raison, tout geste ou coordination plus ou moins complexe de mouvements fraîchement appris, doit être répété souvent pour être intégré de façon stable dans le répertoire moteur de l'enfant.

Ces résultats sont importants à retenir dans le cadre d'une expérimentation avec un groupe d'enfants hétérogène en âge. En CLIN, les plus jeunes n'ayant que 6-7 ans, ne pourront pas appréhender les activités physiques de la même manière que les plus âgés qui peuvent avoir jusqu'à 11-12 ans, que ce soit en terme d'habiletés motrices ou de construction d'un projet d'action motrice.

Pour ce qui est de l'apprentissage des langues, Gaonac'h met en évidence le *lien théorique fort qui existe entre les conceptions de l'acquisition issues de la linguistique chomskyenne, et les analogies biologiques qui se réfèrent à la notion de période critique* (2006 : 49).

Mais il souligne ensuite que les données disponibles à ce sujet sont contradictoires et qu'actuellement elles remettent en cause la notion d'âge critique quand elle est appliquée au domaine des secondes langues.

Les caractéristiques des acquisitions varient en fonction de l'âge des apprenants. [...]Les enfants ne réussissent en fait mieux qu'en situation quasi naturelle, avec exposition importante à la langue cible et interactions importantes avec des natifs ou d'autres apprenants. (2006 : 62 et 63)

Les enfants des CLIN sont en situation d'immersion dans une école et un pays où le français est la langue 1. Comme nous l'avons vu précédemment, ils sont énormément exposés à la langue cible ce qui favorise particulièrement l'apprentissage de cette langue. C'est pourquoi les progrès en français, que je pourrai observer chez les apprenants, ne pourront être entièrement attribués à la mise en place de cette expérimentation. Ce biais ne pourra être ignoré.

4.1.2.2. Les facteurs socioculturels

Je vais retenir ici un certain nombre de facteurs socioculturels présents en CLIN et dont de nombreuses recherches ont montré l'influence sur l'apprentissage :

Maîtrise de la L1 et relations L1/L2

Vygotski (1934 /1997) a insisté sur le fait que la maîtrise de la langue 1 est importante pour l'apprentissage des autres langues car *l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts.* (1997 : 292)

Si Hagège analyse de façon positive les situations particulières d'apprentissage d'une L2 en situation d'immersion chez les enfants, il précise lui-aussi que *le succès de l'immersion n'est pas sans relation avec le niveau de connaissance que les enfants immergés possèdent initialement dans leur propre langue maternelle.* (1996 : 117)

Hagège ajoute dans le prolongement de ce constat que *l'immersion n'est pas sans poser de problèmes sociaux. Les enfants qui, avant l'immersion dans la langue étrangère, ont reçu de leur environnement une bonne formation dans leur langue maternelle appartiennent souvent à des milieux favorisés, même s'il ne s'agit pas ici d'une loi qui ne souffrirait pas d'exception.* (1996 : 118)

Dans le même ordre d'idée les travaux de Bourdieu (1982) montrent que les élèves qui n'ont pas les codes de l'école sont condamnés à reproduire un échec social lié à un pouvoir linguistique auquel ils n'ont pas accès.

De plus, les représentations des langues apprises, dans la famille comme dans la société ont un impact fort sur l'apprentissage de celles-ci. En effet, comme le montre Auger (2011) le bilinguisme considéré positivement quand il s'agit du français et de l'anglais ne l'est pas lorsque la L1 et la L2 sont en situation de diglossie. Or, comme le précise Auger (2011) les enquêtes réalisées sur le bi/plurilinguisme des ENA (Varro 2003, Auger 2007) montrent qu'il est plutôt perçu comme un déficit que comme un atout.

Origine sociale des apprenants

Gaonac'h (2006a) fait part des résultats de la recherche menée par Genelot sur les effets d'un enseignement de l'anglais au niveau du cours moyen de l'école élémentaire qui s'est mis en

place en France en 1989. Le principal facteur pour prédire les performances en langue étrangère est l'origine socioculturelle des élèves.

A ce sujet, Lahire (1995) a montré que ce n'est pas tant l'aspect économique ou un manque d'investissement des familles qui sont en cause dans les difficultés scolaires des enfants de milieux défavorisés mais plutôt le manque de maîtrise des « codes sociaux » qui permet d'aider efficacement leurs enfants.

Dans tous les cas, il apparaît que le rôle des parents dans la réussite scolaire des enfants est fondamental.

Parcours antérieur

Auger (2011) signale que la scolarisation antérieure pour les élèves nouvellement arrivés à l'école (ENA) influence énormément leur intégration et réussite. Rafoni (2007) rappelle à ce sujet les résultats des enquêtes récentes du Centre Académique pour la scolarisation des Nouveaux Arrivés et des gens du Voyage (CASNAV) de Versailles, publiées en 2001, qui ont montré que *c'est le niveau de scolarisation antérieur qui assurait la réussite en CLIN et non le degré de maîtrise de la langue dans les situations de communication courante.* (2007 : 47).

Le parcours antérieur de l'apprenant prend aussi en compte son histoire familiale et les raisons qui l'ont amené à venir en France. Cet aspect de son parcours aura des conséquences importantes sur le plan psychoaffectif.

4.1.2.3. Les facteurs psychoaffectifs

Les facteurs psychoaffectifs agissent sur les émotions dont nous avons étudié les effets sur l'apprentissage dans le chapitre 2. Or, comme nous venons de le dire, pour des ENA, ces facteurs sont en partie liés à leur histoire familiale, à leur trajectoire singulière.

Lorsqu'une famille a été contrainte à quitter précipitamment son pays en raison d'une crise politique ou d'une catastrophe naturelle, le traumatisme engendré par cette situation non choisie peut avoir des incidences émotionnelles qui bloquent l'apprentissage chez les enfants.

Dans tous les cas, les ENA sont tous confrontés à un nouvel environnement, une nouvelle culture auxquels ils doivent faire face. Porcher (1984) rappelle que *les problèmes pédagogiques des enfants migrants sont loin de se réduire à l'apprentissage de la langue étrangère. Les manières de penser et de vivre, les habitudes culturelles, par exemple, sont*

aussi largement en cause que l'ignorance langagière, et restent beaucoup plus masquées, donc plus redoutables. (1984 : 15)

Pourtant d'autres chercheurs ont montré que *lorsqu'au sein d'un même milieu ou d'un même groupe, on s'intéresse à la trajectoire de chacun, il apparaît que le cheminement de vie peut prendre des détours radicalement différents en fonction des personnes quels que soient leurs déterminismes communs. (Burrick et Lahaye 2007 : 108).* Ces auteurs parlent *des chemins de la destinée résiliente* et précisent que parmi les moments charnières d'un parcours de vie, *il en est qui relèvent de la résilience liée au contexte scolaire. Il s'agit de moments privilégiés qui offrent une reconnaissance, un nouveau souffle, une renaissance ou un nouvel espoir, qui restaurent la personne et lui permettent de donner un autre sens à sa vie.*

Cyrułnik définit la résilience comme *la capacité à réussir à vivre et à se développer de manière acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative. (2007 : 30)* Or, plusieurs recherches (Cyrułnik, Pourtois & al, 2007) s'intéressent à l'école comme facteur de résilience. Englander explique que *chaque marque de réussite, au niveau cognitif, produit des effets affectifs en augmentant le sentiment de compétence, le sentiment d'estime de soi, encore faut-il en percevoir la confirmation dans le regard d'autrui. (2007 : 232)* En s'appuyant sur les travaux de Pourtois et Desmet (2004), elle rappelle que *le besoin de considération est en relation significativement positive avec la plupart des autres besoins. [...] On pourrait presque dire que quand la considération va tout va... (2007 : 234)*

L'attitude de l'enseignant face à ce profil d'apprenants est donc fondamentale quant aux types de feed-back qu'il leur fera mais la démarche pédagogique est elle-aussi essentielle et doit être construite dans le but de toujours valoriser les enfants. Je veillerai à en tenir compte dans l'élaboration du projet.

4.2. Choix d'une activité physique sportive et artistique

Pour faire ce choix, je vais maintenant m'appuyer sur les classifications des activités physiques sportives et artistiques (APSA) que j'ai présentées dans le chapitre 2 ainsi que sur le cadre théorique que j'ai défini dans les chapitres précédents.

Ce qui m'intéresse particulièrement dans le cadre de cette recherche est de mettre les apprenants dans des situations fortes sur le plan émotionnel (chapitre 2), offrant des tâches collaboratives et coopératives (chapitre 3), et leur offrant l'occasion d'être reconnus au sein de l'école (chapitre 4.1).

Différents travaux sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés montrent l'apport particulier des pratiques artistiques dans ces classes. Clerc (2009), suite à ses recherches constate :

Conduisant depuis plusieurs années des recherches sur la scolarisation des ENA, nous avons pu constater (Clerc, Cortier, Longeac, 2008) que la qualité de leur intégration scolaire se joue non seulement grâce aux liens et articulations créés entre les cours spécifiques de français langue seconde, de scolarisation et les classes ordinaires mais également par l'introduction de pratiques artistiques qui permettent aux élèves aux parcours scolaires variés, aux niveaux hétérogènes et en difficulté scolaire et psychologiques de se confronter à une démarche de création, leur apporter des ressources diversifiés, une palette de langages, un accroissement de leur désir d'expression dans la langue de scolarisation et les aider à s'inscrire dans leur nouvel environnement éducatif. (Clerc 2009 : 135)

Ces recherches m'ont incitée à travailler autour d'une activité artistique. Un projet centré sur les arts du cirque m'a semblé répondre à tous les éléments que je souhaitais prendre en compte.

Par ailleurs, le cirque ayant fait son entrée dans les programmes d'EPS de l'éducation nationale française en 2000⁵ pour le lycée, en 2002⁶ pour l'école primaire, cette APSA a entièrement sa place dans un projet qui s'adresse à des élèves d'âge primaire.

⁵ BO Hors série N°7 du 31 août 2000.

4.3. Alors, faisons le cirque !

Jacob (2005) définit le cirque comme *un art à la croisée des chemins*. En effet, le cirque contemporain s'est transformé ces dernières décennies pour devenir un art mêlant performance et chorégraphie en accordant une grande place à la création.

Je vais développer dans ce chapitre les différents aspects des arts du cirque qui m'intéressent dans le cadre de la construction d'un projet EPS et langue.

4.3.1. Cirque et motricité

La classification actuelle des APSA proposées dans les programmes de l'école élémentaire depuis 2002, regroupent les activités sportives de référence selon les grands domaines de compétences qu'elles favorisent :

- Réaliser une performance mesurée (Athlétisme, natation sportive, ...)
- Adapter ses déplacements à différents types d'environnements (Activités de grimpe, activités de glisse, natation chez le débutant, ...)
- S'opposer individuellement et/ou collectivement (Jeux traditionnels, jeux sportifs collectifs, jeux de raquettes, jeux d'opposition)
- Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique, et/ou expressive (Danse sous toutes ses formes, cirque, ...)

Nous pouvons observer que dans cette classification, les arts du cirque se situent dans le quatrième domaine. En réalité, je considère qu'on peut les situer dans plusieurs grands domaines de compétence, car si l'aboutissement du travail mené autour de cette APSA est essentiellement artistique, on peut néanmoins noter que sur le plan moteur ces activités développent aussi les compétences de performance et d'adaptation à un environnement inhabituel. En effet, selon Fouchet (2002) les disciplines du cirque comprennent quatre grandes familles : le jonglage, l'acrobatie, l'équilibre et le jeu d'acteur.

Le jonglage manuel consiste en la manipulation d'objets divers et traditionnels du cirque, afin de les faire virevolter sur un modèle de performance ou dans un but artistique et poétique.

⁶ BO Hors série N°1 du 14 février 2002.

L'équilibre se pratique seul ou à plusieurs sur des engins mobiles ou fixes, pour se déplacer en réalisant des figures ou en jonglant.

L'acrobatie aérienne ou au sol comporte des techniques avec et sans agrès et se pratique souvent avec un partenaire. Dans ce cas, l'un des artistes joue le rôle de porteur afin que l'autre puisse voltiger.

Le jeu d'acteur concerne le jeu sur scène (utilisation de l'espace scénique, travail en présence de spectateurs, travail de l'improvisation, expression corporelle, construction d'un numéro). (Fouchet 2002 : 10)

Les trois premières grandes familles d'activités de cirque, présentée par Fouchet, avant d'être envisagées sous l'aspect spectaculaire développent des compétences appartenant à d'autres domaines. En effet, la performance en jonglage comme en acrobatie ou en équilibre est un aspect important. Quant à l'adaptation à un environnement instable, c'est le principe même du travail de l'équilibre et des acrobaties dès le niveau débutant. L'instabilité de ces situations vécues autour d'engins comme le monocycle, le tonneau, la boule ou les situations aériennes vécues autour des acrobaties (le terme de voltigeur utilisé pour les pyramides est évocateur à ce propos) nécessitent que le pratiquant adapte en permanence ses réponses motrices.

Pour ce faire, le circassien va devoir mettre en jeu certaines ressources motrices. Dans les pratiques de cirque, l'équilibre, la latéralisation, la coordination occulo-motrice sont particulièrement mises en jeu. Or, nous avons vu dans le chapitre 1.2.3.3, que le développement de ces ressources avait été mentionné par Colson comme pouvant jouer un rôle dans l'apprentissage d'une L2.

Mais le cirque c'est aussi et avant tout un art. Il s'agit donc de « concevoir et réaliser des actions à visées artistiques, esthétiques et expressives », domaine de compétences dans lequel le classent les programmes de l'EPS. Les activités d'expression, spécifiques de ce domaine de compétence visent le développement de la capacité à se produire en public en acceptant le regard de l'autre. Ainsi comme le dit Hotier, *trois éléments doivent être examinés qui sont autant de services que la pratique du cirque et la confrontation au public peuvent apporter à l'enfant : la maîtrise du risque, la reconnaissance de l'autre et l'estime de soi.* (2001 : 40)

Nous retrouvons ici les éléments retenus précédemment dans mon cadre théorique et qui peuvent agir directement sur les émotions mises en jeu dans l'apprentissage.

4.3.2. Cirque et émotions

Selon Pilobolus (1979), compagnie de danse américaine, la danse c'est *s'émouvoir et se mouvoir pour émouvoir.* .

Cette définition est aujourd'hui tout-à-fait applicable aux arts du cirque. En effet, les spectacles de cirque contemporain sont le plus souvent à la croisée de la performance physique, du théâtre et de la danse. Émouvoir le spectateur aussi bien par la réalisation d'un exploit physique que par la transmission d'un message ou la dimension artistique est l'enjeu du nouveau cirque. Musiques, décors, costumes, accessoires, lumières, entrées et sorties des artistes, constructions et enchaînements des numéros sont mis en scène pour créer une véritable chorégraphie et créer une atmosphère qui fait voyager le spectateur dans le rêve et l'imaginaire, le rire et l'illusion.

Les émotions sont donc au centre des arts du cirque et sont particulièrement mises en jeu dans les situations de prise de risque que les différentes familles du cirque peuvent engendrer.

Tribalat (2003) évoque le risque lié à la responsabilité que porte le circassien vis-à-vis de son ou de ses partenaires.

L'aptitude à prendre des décisions d'actions engageant sa vie et celle des autres en situation émotionnellement forte peut constituer, nous semble-t-il, un objectif d'attitude important en milieu scolaire. [...]L'autre ne doit pas être victime de la perte de contrôle qu'occasionnent nos propres émotions. (2003 :131)

Hotier (2001, 2003) dans ses travaux sur la fonction éducative du cirque insiste sur la notion de risque intrinsèque au cirque. Il différencie :

- le risque physique qu'il faut apprendre à mesurer :

Apprivoiser le risque en le mesurant avant de mettre en place les moyens de le maîtriser. (2001 : 44)

- du risque lié au spectacle :

La représentation c'est-à-dire la prestation en public dans le cadre d'un spectacle, crée un risque majeur à tout artiste : le ridicule. Après tout, quand on invite un public à prendre place autour d'une piste dans laquelle on prétend exhiber un talent, si ce dernier n'est pas évident on risque fort de se l'entendre reprocher et de voir la situation tourner au grotesque. Mais, en contrepartie, la confrontation au public permet d'envisager une récompense inestimable : la reconnaissance. Etre reconnu pour ce qu'on est capable de faire est un état qui n'a pas de prix (2003 : 45).

Ces citations rappellent les définitions de Delignières présentées dans le chapitre 3.3.1 sur risque objectif et risque subjectif. Nous retrouvons donc ici la place importante des émotions en lien avec les situations de prise de risque, source de motivation que j'ai développées dans le chapitre 3.

Aussi, en reprenant les deux axes permettant de jouer sur la dimension émotionnelle des APSA que proposent Lavie et Gagnaire (chapitre 3), et les caractéristiques des arts du cirque retenues ci-dessus, il est possible de synthétiser les aspects émotionnels des activités de cirque dans le tableau suivant :

	L'épreuve	La rencontre
Activités de mesure = L'équilibre et l'acrobatie	Distance parcourue sur des engins d'équilibre roulant (monocycle, grosse boule par exemple) Se maintenir longtemps en équilibre sur un engin instable (exemple : rouleau américain). Réussir à se lâcher en monocycle. Réaliser des prouesses acrobatiques (salto ⁷ , saut de mains ⁸ par exemple)	Réaliser des situations d'équilibre à plusieurs (pyramides, monocycle à 2 par exemple)

⁷ Salto: Le corps tourne un tour en vol libre autour de l'axe de largeur. (Petiot 1982 : 406)

⁸ Saut de mains : appel d'un pied et appui des mains, renversement avant ou arrière avec passage à l'appui renversé (Petiot 1982 : 408)

<p>Activités de score = Le jonglage</p>	<p>Jongler à un, deux, trois, (ou plus) objets (balles, cerceaux, massues, assiettes chinoises ou plus. Réaliser des figures complexes avec des objets à jongler (diabolos, balles, cerceaux, etc)</p>	<p>Jongler à plusieurs, faire du passing⁹.</p>
<p>Activités de conformité = L'acrobatie et le jeu d'acteur</p>	<p>Réaliser des acrobaties conformes à des critères de réalisation.</p>	<p>Réaliser un spectacle acrobatique à plusieurs et se confronter au regard du public.</p>

Tableau 6 : Les arts du cirque dans la classification émotionnelle des APSA

Seul le défi, dont la définition donnée par Lavie et Gagnaire (2007) est la mise en concurrence des individus, n'est pas représenté dans les arts du cirque dont la logique même n'est pas la compétition mais la coopération et la communication entre circassiens et avec le public.

4.3.3. Cirque et communication

Dans un premier temps, comme l'explique Morisse (2007), suite à une expérimentation sur Internet et l'approfondissement des acquis interculturels et langagiers par les arts du cirque, ces derniers *permettent à tous de s'investir sans que la langue soit un barrage. Parallèlement, la langue reprend dans ce type de projet son véritable rôle d'outil de communication.* (2007 : 321)

En effet, les activités de cirque sont généralement pratiquées à plusieurs ; elles nécessitent de travailler avec un ou des partenaires comme nous l'avons vu précédemment. Or, réaliser des actions motrices à plusieurs nécessite des échanges pour se mettre d'accord sur les postures et enchaînements à réaliser. Il s'agit donc le plus souvent de situations coopératives, telles que nous les avons définies dans le chapitre 3.2.3. Robert Abirached explique au sujet de l'enseignement des pratiques de cirque :

⁹ Passing : figures de jonglage réalisées par deux jongleurs (ou plus) qui se passent leurs engins. (Fouchet 2002 : 98)

[...] l'enseignement des pratiques du cirque offre [...] de véritables leçons de vie, [...]. Un tel apprentissage, tant il implique de maîtrise de soi et de persévérance, est une école d'énergie et de discipline, qui aiguisé à la fois la perception de soi et l'attention au monde extérieur. Il pourchasse l'à-peu-près, la pratique du bluff, l'inexactitude. Il incite chacun à mieux gouverner son rapport à autrui et à respecter les tâches et les responsabilités de chaque membre du groupe (2001 : 34).

La place essentielle accordée à l'écoute de l'autre et à la responsabilité de chacun dans la sécurité mais aussi dans la réalisation du projet sont aussi des valeurs qui peuvent influencer positivement l'investissement des apprenants.

Par ailleurs, il est important que chacun puisse exprimer ses peurs et ses limites dans la pratique des différentes disciplines du cirque. Grellier, à partir d'une expérimentation en acrosport, a montré qu'*en utilisant le niveau infraconscient de la conduite motrice, on aide les élèves à percevoir, à ressentir le résultat de leurs actions. Pouvoir en parler « officialise » l'apprentissage et implique l'apprenant.* (2007 : 45)

La réalisation d'un spectacle amène donc les participants à s'investir dans toutes les étapes de sa construction, à s'entraider pour progresser, à se positionner sur la façon dont ils envisagent leur place dans le scénario et à donner leurs idées pour faire évoluer la mise en scène, les décors, les dialogues, les costumes, etc.

4.3.4. Le cirque en CLIN

Comme nous l'avons vu précédemment, l'une des caractéristiques des CLIN est la diversité culturelle et la palette des âges du public qu'elles accueillent. Il semble donc important de travailler autour d'un projet qui soit évocateur pour tous les élèves quels que soient leur âge et leur culture. Le cirque, par son aspect interculturel, répond tout-à-fait à cette préoccupation. L'histoire du cirque traverse tous les continents. Chaque pays a développé ses particularités. Ainsi, en Chine, on trouve particulièrement des acrobates de haut niveau. Le cirque de Pékin impressionne toujours par le niveau technique de ses numéros. En Russie, le cirque est aujourd'hui très développé. A la fin du XIXème siècle, les frères Nikitine bâtirent de nombreux cirques. Les écoles de cirque sont très réputées depuis longtemps et l'école de

clown est très exigeante pour ses élèves. Les Etats-Unis sont depuis le début du XIXème siècle un lieu de rencontre des cirques du monde entier qui viennent présenter leurs numéros. En Afrique de l'ouest, le cirque s'est développé plus récemment mais aujourd'hui les troupes du Burkina Faso, du Gabon, du Ghana, du Sénégal, etc, se développent et se produisent depuis 2001 dans un festival organisé à Paris : « Circafrica ».

En Europe occidentale, le cirque s'est développé dès le XIXème siècle, particulièrement en France, en Suisse puis en Allemagne. L'Italie a eu assez peu de cirques stables mais beaucoup d'artistes italiens sont allés travailler avec des troupes étrangères.

Dans toutes les troupes, des artistes de nombreuses nationalités travaillent ensemble. Les compagnies sont très cosmopolites. Les gens du cirque sont allés et vont toujours à la rencontre des populations.

C'est pourquoi, les élèves, quel que soit leur pays d'origine, ont des représentations de cet art à la fois traditionnel et en pleine évolution. Le cirque leur parle au-delà des mots. Comme l'expliquent Blein et Danos :

L'histoire du cirque a balayé toute l'histoire depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. Chaque civilisation a construit en partie sa culture en empruntant aux jeux du corps. Le « cirque moderne » a trouvé une nouvelle impulsion avec Astley vers 1768, pour élaborer progressivement les programmes que nous connaissons aujourd'hui. Vers les années 1970, le cirque a connu encore un rebondissement avec la création de ce qu'on a appelé « le nouveau cirque », prouvant que, plus que jamais, le cirque est un art vivant. (2007 : 17)

En effet, dans le nouveau cirque, les spectacles privilégient le corps et le geste, font appel à la danse et au théâtre. Les animaux quittent la scène. On assiste au renouveau des arts du cirque avec la création de nombreuses écoles de cirque (Centre National des Arts du Cirque en 1985) et de formations reconnues (Fédération Française des Arts du Cirque en 1988).

Les enfants de CLIN auront donc déjà une représentation du cirque qui pourra être un point de départ, un ancrage à leur investissement dans ce projet.

Les arts du cirque, en CLIN, par tout ce qu'ils mettent en jeu, s'inscrivent donc totalement dans une démarche de projet telle que je l'ai exposée dans le chapitre 3.5.1 et prennent toute leur place dans cette recherche.

4.4. Question de départ revue à la lumière de ce cadre théorique.

Ma question de départ était celle des liens entre didactique de l'EPS et didactique des langues. A partir de cette interrogation issue de ma propre expérience dans ces deux domaines disciplinaires, j'ai choisi de m'appuyer sur la technique des entonnoirs (Narcy-Combes 2005 : 98) pour construire ma problématique. C'est en effet, en étudiant les différentes théories vers lesquelles mon objet de recherche m'a conduit que j'ai tenté de délimiter un cadre théorique et de définir un contexte d'expérimentation. L'ensemble des éléments de mon cadre théorique étant posé, je vais maintenant formuler la problématique de ma thèse à partir de la synthèse de cette première partie.

Que ce soit en neurosciences, en psychologie, en psychologie sociale ou en didactique, les résultats de nombreuses recherches mettent en évidence la complexité du processus d'apprentissage.

Le système nerveux constitué en réseaux de neurones joue un rôle essentiel dans l'apprentissage (chapitre 1.1) et fonctionne sous l'influence des émotions qui amplifient ainsi les ressources cognitives (chapitre 2.1).

La théorie de la forme a très tôt montré la complexité du phénomène de perception des individus. Cette position a été plus récemment développée par les tenants du connexionnisme « énatif » qui considèrent l'apprentissage dans sa globalité, défendent un modèle distribué de la mémoire et situe la cognition en tant qu'action inscrite dans le corps. Cette conception s'inscrit dans le prolongement des théories socioconstructivistes qui ont montré le rôle essentiel des actions accomplies, des interactions entre les individus et du langage dans l'apprentissage. (chapitre 1.2)

C'est pourquoi, j'envisage l'apprentissage d'une nouvelle langue à travers l'investissement dans un projet d'action collectif provoquant des situations d'interactions, dans lesquelles la mise en jeu du corps est importante et la place des émotions essentielle (chapitre 3.5). Ce type de projet devrait inciter les apprenants à s'investir et ce d'autant plus s'ils peuvent percevoir une disrépance positive source de confiance en soi (chapitre 2.2).

Mon désir de travailler en français langue étrangère avec un public d'âge scolaire m'a conduit vers un travail en classe d'initiation (chapitre 4.1). Le champ des activités physiques, sportives et artistiques est vaste mais les arts du cirque ont retenu toute mon attention car cette APSA qui se prête parfaitement à une démarche de projet, semble présenter par sa spécificité la possibilité de mettre en place des situations interactives porteuses d'émotions (chapitre 4.2 et 4.3).

Je pars donc de l'hypothèse que les activités de cirque, pratiquées en classe d'initiation, par les émotions qu'elles mettent en jeu, et les situations de communication qu'elles développent, vont être déclencheuses d'une prise de paroles spontanée et avoir un effet positif sur la production orale des apprenants en L2.

Dans les chapitres qui suivent, après avoir présenté le projet et sa mise en place, je vais analyser des données issues de l'observation d'enfants d'une CLIN dans la réalisation de tâches proposées dans le cadre d'un projet arts du cirque. Je vais ainsi pouvoir relever, dans ce contexte précis, les tâches les plus à même de déclencher chez les apprenants un processus d'apprentissage du français.

Je vais par ailleurs, tenter d'observer la place des émotions dans ce projet « cirque » puis mettre en relation l'investissement de chaque apprenant avec son acquisition de la langue française.

DEUXIEME PARTIE : MISE EN PLACE DU PROJET ET METHODOLOGIE

Le projet a été mis en place au cours de l'année scolaire 2008-2009. Il s'est agi tout d'abord de trouver un contexte qui correspondait à mes besoins puis de planifier le travail sur l'année. Dans cette partie, je vais donc présenter le contexte dans lequel ce projet « cirque » a été expérimenté. Puis, en m'appuyant sur le cadre théorique défini dans la première partie, je développerai les étapes de réalisation du projet et, à l'intérieur de celles-ci, les différents types de tâches qui ont été mises en place.

Ensuite, je donnerai des informations sur la manière dont j'ai recueilli mes données ainsi que les critères de sélection de mon corpus ; pour finir, j'exposerai la méthodologie d'analyse de ces données que j'envisage d'utiliser.

Je tiens à préciser par ailleurs que j'ai moi-même animé toutes les séances de ce projet et que je me trouve donc à la fois la professeure de cirque et l'auteure de cette thèse.

Chapitre 5 : Mise en place du projet

5.1. Le contexte

5.1.1. Critères de choix

Pour choisir la classe d'initiation, j'ai défini plusieurs critères qui me semblaient importants :

Profil de la classe :

- Un groupe suffisamment nombreux qui permette d'une part de mettre en place une dynamique de groupe intéressante et, d'autre part, d'avoir plusieurs élèves à observer. Je reste cependant consciente que le nombre de 15 élèves, qui représente le maximum d'enfants accueillis dans une même CLIN ne peut me permettre de généraliser aucun des résultats obtenus dans cette recherche et constitue une limite importante.

- Une grande diversité de langues d'origine afin que le français soit forcément la langue de communication.

Partenaires :

- Un professeur des écoles titulaire de la CLIN intéressé par le projet
- Une équipe enseignante et un Inspecteur de circonscription favorables au projet

Aspects matériels :

- Un lieu dans l'école permettant la pratique de l'EPS en intérieur avec suffisamment de matériel de sécurité (petits et gros tapis), le matériel de cirque à proprement parler pouvant être prêté par l'IUFM.

Ces critères étant définis, je me suis renseignée à la rentrée 2008 auprès de Nathalie Dereguine, responsable du CASNAV¹⁰ des Hauts-de-Seine, département où je suis en poste, qui m'a fourni la liste des CLIN du département avec les informations qu'elle possédait sur

¹⁰ CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

leur profil. Une des classes semblait idéale pour la mise en place de ce projet : la CLIN de l'école Anatole France de Nanterre.

5.1.2. L'école Anatole France de Nanterre

Cette école de la banlieue ouest de Paris est située en Réseau de Réussite Scolaire. Il s'agit d'un groupe scolaire regroupant la maternelle et l'élémentaire. En 2008-2009, il était constitué pour l'élémentaire de trois classes de cours préparatoire, deux classes de cours élémentaire première année, deux classes de cours élémentaire deuxième année, deux classes de cours moyen première année et deux classes de cours moyen deuxième année, plus une classe d'initiation, soit douze classes au total.

Les partenaires

L'Inspectrice de la circonscription a immédiatement donné un avis favorable.

Christiane Portois, professeure des écoles titulaire de la classe s'est beaucoup investie dans le projet tout au long de l'année. Sa longue expérience comme professeure des écoles et ses deux années d'expérience en CLIN nous ont permis de rapidement nous comprendre et d'agir dans le même sens. Son intérêt pour les arts du cirque et le fait qu'elle débute comme ses élèves dans cette activité physique ont certainement favorisé l'investissement de tous. Le travail qu'elle a effectué avec ses élèves autour du projet, en dehors de ma présence, a apporté un enrichissement énorme au projet.

Elle m'a par ailleurs offert la possibilité d'intervenir dans la classe, une journée entière par semaine sur toute la période du projet, c'est-à-dire de début novembre à fin mai. Cela a permis de monter un projet ambitieux et complet.

Les autres collègues de l'école et la directrice étaient favorables au projet et ont accepté plusieurs fois d'adapter leur emploi du temps afin que nous puissions disposer du préau pour notre pratique.

Par ailleurs, deux étudiantes Erasmus étrangères en séjour à l'IUFM d'Antony, dont le suivi relevait de ma responsabilité, étant intéressées par le projet sont venues plusieurs journées entre décembre et fin janvier. Deux autres étudiantes, présentes de février à mai, ont assisté à toutes les séances du deuxième semestre et ont ainsi pu accompagner le projet jusqu'au spectacle.

Matériels et installations disponibles

L'école Anatole France de Nanterre est équipée d'un préau suffisamment grand pour y pratiquer les arts du cirque. Du matériel de cirque (balles ; assiettes ; rouleaux américains ; pédalettes) appartient à l'école et du gros matériel de gym est aussi à disposition (tapis ; plinth¹¹ ; poutre)

L'IUFM m'a prêté un complément de matériel (échasses- monocycle-foulards-bâton du diable-grosse boule).

Le « ludocirque du Roumois », école de cirque amateur implantée en Normandie et avec laquelle j'ai souvent travaillé quand j'étais professeure EPS en collège, nous a prêté de quoi compléter cette liste (tonneau-monocycle de taille enfant-petites échasses).

Par ailleurs, le chapiteau du cirque « Les noctambules » est installé à 200 mètres de l'école Anatole France de Nanterre : nous avons ainsi pu le visiter facilement et rencontrer des circassiens professionnels.

5.1.3. La classe d'initiation

La classe avait atteint dès le début de l'année l'effectif maximum autorisé en CLIN, soit 15 élèves. Plusieurs élèves ont quitté la classe en cours d'année et ont aussitôt été remplacés par d'autres enfants nouvellement arrivés en France et qui attendaient une place en CLIN. L'effectif a donc toujours été au complet mais avec des changements qu'il a fallu gérer au fur et à mesure. Seuls neuf élèves ont été présents d'un bout à l'autre du projet mais quatorze ont été présents d'octobre à fin mars et ont donc pu participer aux deux premiers tiers de l'expérimentation qui feront l'objet de la plus grande partie de l'analyse. C'est donc sur ces

¹¹ Engin d'entraînement au saut constitué de caissons superposables. (Petiot, G. 1982)

quatorze élèves (en gras dans les tableaux en annexe 1) que portera mon analyse. Je tiens à préciser que les prénoms des enfants que j'utilise dans la thèse ont été changés pour des raisons d'anonymat.

Agnès a été intégrée dans un CE2 ordinaire début mars car elle était arrivée en France depuis un an et scolarisée dans cette CLIN au cours de la deuxième moitié de l'année scolaire précédente.

Les autres élèves ayant passé peu de temps dans la classe ou n'étant pas présents dans la première phase du projet, essentielle dans la démarche, ont bien sûr progressé mais il est impossible d'établir des liens entre leurs progrès et l'expérimentation mise en place, particulièrement pour les trois Mauritaniens arrivés fin avril. Sana et Mehdi ont eu une place importante car les autres élèves ont dû leur transmettre leurs connaissances et les initier aux techniques de cirque pour qu'ils puissent intégrer le projet rapidement et prendre une place dans le spectacle. Leur arrivée tardive a offert l'occasion de mettre en place un tutorat fixe tel que Lafont (2010) le propose en didactique de l'EPS (chapitre 3.2.1).

Florian a déménagé au mois d'avril et a dû quitter l'école mais il a été possible, malgré tout, qu'il participe au spectacle final. Sa mère a pu se libérer et a tout fait pour revenir avec lui à Nanterre ce jour-là. Je reviendrai dans le chapitre sur ce choix qui donne des informations sur l'implication de la famille dans l'investissement de ce garçon dans le chapitre 13.3.

Le profil de la classe était très hétérogène (annexe 1). Il y avait beaucoup plus de garçons que de filles dans cette classe (2 ou 3 filles maximum selon les périodes). Les élèves avaient entre 7 et 12 ans. Les raisons de leur arrivée en France étaient très différentes : parents réfugiés politiques pour les Tchétchènes, père militaire en déplacement pour un an pour Sid, Raphel et Yann, regroupement familial pour Benjamin et les Mauritaniens, choix familial de changer de pays pour des raisons économiques pour Florian, et les Portugais.

Les professions des parents étaient, elles-aussi, très différentes et leur intérêt pour la scolarité de leur enfant était très variable.

Tous les apprenants n'avaient pas été scolarisés dans leur pays d'origine même s'ils avaient l'âge de la scolarité obligatoire. C'était le cas de Matthieu, qui semblait avoir été livré à lui-même lorsqu'il vivait au Brésil, et avoir bien souvent fait l'école buissonnière. Le plus jeune, Yann, n'avait pas été à l'école maternelle en Bulgarie et a donc eu des difficultés pour

s'adapter rapidement aux contraintes imposées par le système scolaire français et à fonctionner avec d'autres enfants. Les pays d'origine et les langues parlées étaient divers : anglais, arabe, bulgare, espagnol, hassaniya, ourdou, portugais, tamoul, tchéchène, russe. Quelques enfants, venant de pays plurilingues parlaient déjà deux langues. C'était le cas des Tchétchènes, de Raphel, originaire du Pakistan et de Sana, originaire du Sri Lanka. Le français était donc pour eux une troisième langue. Six élèves (Agnès, Benjamin, Ewan, Florian, Marceau, Matthieu) étaient lusophones et avaient donc tendance à communiquer ensemble en portugais.

Parmi les quatorze enfants sur lesquels porte l'analyse, treize étaient débutants en français en début d'année scolaire. Seule Agnès, qui, comme je l'ai précisé précédemment, était arrivée dans la CLIN en avril 2008, avait déjà des acquis à l'oral comme à l'écrit. Par ailleurs, les tests en mathématiques et en L1 effectués à leur arrivée ont permis d'attribuer à chacun d'entre eux une classe ordinaire de rattachement qu'ils rejoignaient à certains moments de la journée et particulièrement pour suivre le programme de mathématique. Ainsi, trois enfants étaient rattachés à une classe de CP, trois à une classe de CE1, trois à une classe de CE2, deux à une classe de CM1 et trois à une classe de CM2.

Cette classe, à l'image de nombreuses CLIN, dont j'ai exposé la spécificité dans le chapitre 4.1.1., était donc très hétérogène. Cette situation m'amènera à analyser les résultats de cette recherche en fonction de différents facteurs issus de cette diversité.

5.2. Elaboration du projet et planification sur l'année

Pour construire le projet, je me suis appuyée sur les différents éléments retenus dans mon cadre théorique.

Tout d'abord, j'ai repris les étapes de la réalisation d'un projet. Même si, comme je l'ai précisé dans le chapitre 3.5.1, il était difficile dans ce contexte de créer un débat collectif sur le choix du projet, une première rencontre avec le groupe a eu lieu début octobre. Elle a permis de se présenter mutuellement et d'amorcer le projet. J'ai débuté la séance en précisant rapidement les raisons de ma présence dans leur classe, puis chaque enfant s'est présenté. Ce temps de présentation a donné à chacun l'occasion de s'exprimer.

Ensuite, en m'appuyant sur la composante interculturelle du cirque (chapitre 4.3.6), je leur ai demandé s'ils connaissaient le cirque puis j'ai présenté les différentes techniques de cirque que nous allions pratiquer ensemble à partir d'images (pyramides, jonglage, boule, rouleau américain, monocycle).

Enfin, j'ai expliqué succinctement les étapes envisagées de réalisation du projet.

Pour moi, cette séance a été l'occasion de mesurer le niveau de départ des apprenants en français et leur aisance à l'oral. Cependant, n'ayant pas voulu, dès cette première rencontre, arriver avec un caméscope ni même avec un dictaphone, afin de ne pas bloquer les apprenants, je ne peux m'appuyer que sur mes observations et celles de la professeure des écoles titulaire de la classe pour analyser cette séance. Je reviendrai sur l'analyse de cette première séance dans le chapitre 7.4 et dans la troisième partie de ma thèse.

A partir de là, la planification du projet sur l'année a été construite en tenant compte d'une part de la place des émotions dans les tâches proposées, d'autre part de l'évolution des compétences langagières et motrices des élèves au fur et à mesure de l'avancée du projet. Trois thèmes, s'appuyant sur la dominante émotionnelle des arts du cirque, et sur la définition de la compagnie Pilobolus citée dans le chapitre 4.3.2 ont ainsi été traités :

1. Se mouvoir pour s'émouvoir.
2. Voir et s'émouvoir
3. Donner à voir pour émouvoir

Je vais maintenant présenter les tâches proposées à l'intérieur de ces trois thèmes. Ceux-ci vont être développés ici de façon successive. Ils se sont en réalité chevauchés. En effet, même si le premier thème a été introduit au début du projet et s'est principalement déroulé pendant la première période (novembre-décembre), une partie des tâches concernant ce premier thème a été reprise régulièrement tout le reste de l'année sous forme d'entraînement.

Le deuxième thème a été traité sur une période courte (décembre) et a permis de travailler autour des enjeux et du rôle des acteurs dans un spectacle de cirque.

Quant au troisième thème, il était transversal et s'est déroulé tout au long de l'année (novembre-mai). Il a débuté par des situations de mise en scène simple pour évoluer vers la construction de leur propre spectacle.

5.2.1. Se mouvoir pour s'émouvoir

Lorsque nous travaillons sur le thème « se mouvoir pour s'émouvoir », l'apprenant est au centre de l'action et c'est cette action qui déclenche l'émotion qu'il faut apprendre à reconnaître, à s'approprier et à gérer.

En novembre, au début du projet, la pratique des activités de cirque, nouvelle pour la plupart des enfants, éveillait leur curiosité. Les tâches proposées leur ont permis de découvrir les différentes disciplines offertes par le cirque (chapitre 4.3.1).

Passant une journée par semaine dans la classe, je commençais toujours la matinée par un temps collectif, d'environ une heure, avec tout le groupe classe. Ce moment permettait à la fois, *l'échange régulier sur l'avancement du travail* nécessaire au bon fonctionnement d'un projet (chapitre 3.5.1), et répondait au besoin d'appartenance sociale des apprenants (chapitre 2.1.5) important dans le processus de motivation. Ensuite, nous travaillions en ateliers. Au cours du premier mois, après la récréation du matin, tout le groupe restait en ateliers EPS, puis je prenais des petits groupes d'apprenants pour mieux individualiser l'apprentissage et nous alternions tâches motrices et autres types de tâches encadrés par Cristiane Portois.

5.2.1.1. Echauffement

Les tâches motrices étaient toujours précédées d'un temps d'échauffement. Lors des séances collectives, celui-ci se déroulait selon le même rituel,. Nous commençons la mise en train par le « jeu des statues » sur une musique de cirque afin de solliciter les fonctions cardio-pulmonaires et d'entrer dans l'activité cirque. Dans la première phase de ce jeu, il faut se déplacer sur la musique. Au moment où la musique s'arrête, les participants doivent s'immobiliser comme une statue en choisissant une position et en respectant une ou plusieurs consignes donnée(s) oralement et préalablement. (Par exemple : « Quand la musique s'arrêtera, vous réaliserez une toute petite statue, la plus petite possible. ») A chaque séance, je changeais les consignes.

Ensuite, nous faisons des étirements de chacune des parties du corps appelées à être sollicitées dans l'activité que nous allons pratiquer. Au début, c'est moi qui animais ce temps puis très vite les enfants s'en sont chargés eux-mêmes. Ils devaient gérer l'échauffement chacun leur tour ce qui permettait de développer l'autonomie, et ainsi répondre à ce besoin important dans le processus de motivation (chapitre 2.1). En début de projet, les élèves n'avaient encore à leur disposition que peu de moyens de communication orale en français. L'échauffement était ainsi l'occasion de travailler sur le plan linguistique et de s'approprier le vocabulaire sur le corps et le mouvement. Cet apprentissage linguistique en mouvement visait à répondre au souci de prendre en compte les liens entre cognition et expérience corporelle tels que je les ai développés dans le chapitre 1. Par ailleurs, lors des premières séances, j'animais l'échauffement en veillant à présenter aux apprenants un input compréhensible bien adapté à leur niveau, dont l'importance a été soulignée dans le chapitre 1.2.3.

5.2.1.2. Tâches motrices individuelles

Une première catégorie de tâches motrices entrant dans ce thème, plaçait donc l'élève en situation de prise de risque mesurée. Il s'agissait de tâches motrices individuelles créant un sentiment d'instabilité lié à la nécessité de s'équilibrer et/ou de se déplacer avec un engin instable :

- Réaliser des acrobaties individuelles telles que les roulades avant et arrière, la roue, la rondade, l'Appui Tendu Renversé (ATR)

- Marcher avec des échasses
- Se déplacer sur une pédalette
- S'équilibrer sur un rouleau américain
- Marcher sur un tonneau
- Marcher sur une grosse boule
- Rouler en monocycle.

Ces situations visaient à éveiller des émotions source d'investissement.



Grosse boule



Echasses



Monocycle



Pédalette



Rouleau américain



Tonneau

Illustration 1 : Photos d'apprenants pratiquant des techniques de cirque

Bien qu'elles soient individuelles, ces tâches ont permis d'insister sur l'entraide et la sécurité. Chacun avait, dans ce type d'activités, une responsabilité pour assurer la sécurité de tous, élément important dans les étapes de réalisation d'un projet (chapitre 3.5.1). L'installation rigoureuse du matériel, les parades, le rappel par les élèves eux-mêmes des consignes de sécurité, ont amené les apprenants à manipuler la langue pour et par l'action (chapitre 1.2.3.3).

Par ailleurs, comme je l'ai précisé précédemment, pour l'apprentissage de ces différentes techniques nous fonctionnions sous forme d'ateliers. Pendant la phase de découverte du premier mois, une rotation sur quatre ateliers permettait de proposer systématiquement un travail sur les acrobaties, le jonglage et l'équilibre en variant à chaque séance les techniques et en proposant une progression à l'intérieur de chaque atelier.

Je dirigeais systématiquement l'un des ateliers qui nécessitait ma présence soit pour évaluer le niveau des apprenants, soit pour des raisons de sécurité, soit pour donner les premiers conseils techniques. Les autres ateliers fonctionnaient en autonomie.

	Acrobaties	Jonglage	Equilibre sans déplacement important	Equilibre avec déplacement
Séance 1	Evaluation diagnostique en atelier dirigé	Foulards et balles	Rouleau américain	Pédalette
Séance 2	Roulades avant et arrière	Foulards et balles en atelier dirigé	Rouleau américain	Pédalette
Séance 3	Roue et rondade	Assiettes et anneaux	Boule en atelier dirigé	Tonneau
Séance 4	ATR	Bâton du diable	Boule	Monocycle en atelier dirigé

Tableau 7 : Organisation des ateliers de techniques de cirque au cours des quatre premières séances

En début de séance, je précisais collectivement les consignes pour chaque atelier en m'appuyant sur des schémas présentant la progression à respecter ; ceux-ci restaient à

l'atelier, permettant ainsi aux apprenants de savoir ce qu'ils devaient faire lorsqu'ils se trouvaient à l'atelier.

Puis, cette phase de découverte étant terminée, les apprenants se fixaient avec mon aide des buts différents en fonction de leur âge, de leurs préférences dans une spécialité et de leur progrès au niveau des habiletés motrices. Cette organisation, qui s'appuie sur les théories de la motivation, devait mettre les enfants en situation de réussite. En effet, les exigences de la tâche à réaliser par chaque apprenant étaient réfléchies en fonction de ses possibilités comme Famose (chapitre 3.4) le propose. De plus, pour chaque enfant je veillais à fixer des buts précis et comportant un défi afin de maintenir le désir d'investir l'activité (chapitre 2.2.1). Par ailleurs, il s'agissait de doser le couple d'opposés émotionnels « plaisir-appréhension » tel que Cyrulnik l'a thématiqué (chapitre 2.1.3).

5.2.1.3. Tâches motrices collectives

Une deuxième catégorie de tâches motrices étaient particulièrement centrée sur la dimension sociale de l'apprentissage telle qu'elle est envisagée dans la perspective actionnelle (chapitre 1.2.3.3) et devaient donc imposer une communication entre les apprenants, soit parce qu'il s'agissait de tâches collectives (chapitre 3.1) dans lesquelles la prise de risque doit être gérée à plusieurs, soit parce qu'il fallait transmettre un savoir-faire dans le cadre d'un tutorat fixe (transmettre une technique de cirque à un camarade venant d'arriver dans la classe).

Certaines tâches collectives étaient coopératives, comme construire une pyramide humaine à plusieurs ou réaliser des acrobaties à plusieurs (chapitre 3.2.3). D'autres tâches étaient collaboratives comme par exemple faire des cascades au trampoline.

Construire une pyramide humaine

Pour amener les apprenants à réaliser à plusieurs (trois à six personnes) une pyramide humaine en respectant les consignes de sécurité, il est possible de partir de schémas à reproduire ou de passer uniquement par l'oral c'est-à-dire de donner des consignes pour imposer le nombre et la position des porteurs. Par exemple : vous devez réaliser une pyramide à trois avec deux porteurs à quatre pattes.

Cette tâche a été proposée aux enfants, dès la première séance, alors qu'ils n'avaient encore que très peu de moyens de communication en français. Partant de mon expérience avec des enfants francophones, j'avais choisi pour cette première séance de ne pas utiliser de schémas car je souhaitais mettre en place une démarche de création plutôt que de reproduction de formes et pensais ainsi multiplier les interactions verbales entre les apprenants qui auraient à discuter sur des choix de postures et de figures. La non-compréhension des consignes a amené les apprenants à reproduire uniquement la pyramide que j'avais démontrée avec l'un d'entre eux sans qu'ils envisagent d'en créer d'autres. La tâche perdait donc totalement de son intérêt aussi bien sur le plan moteur que sur le plan langagier.

Pour les séances suivantes, j'ai donc choisi de partir de schémas pour réduire les difficultés liées à la compréhension orale des consignes. La figure 4 présente un exemple du type de schémas utilisés pendant la séance centrée sur les pyramides à trois.

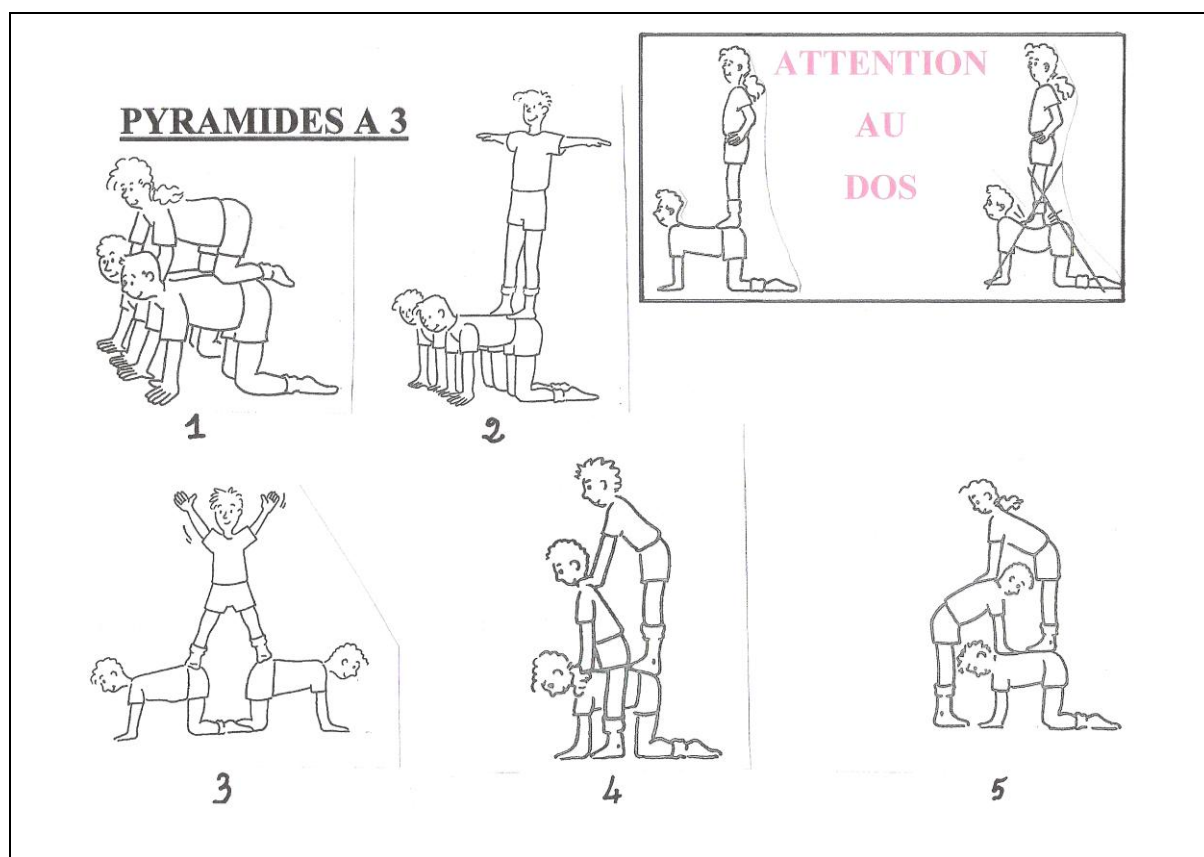


Figure 4 : Schémas proposés aux apprenants à la deuxième séance

Il restait malgré tout à comprendre les consignes de sécurité, d'organisation du groupe-classe et de but qui étaient expliquées oralement. Chaque semaine, j'apportais des variantes sur les

positions et le nombre de personnes devant réaliser les pyramides. Cette tâche était divisée en deux phases : une première phase de recherche en petits groupes, puis une deuxième phase de présentation de quelques pyramides au reste du groupe-classe. Cette deuxième phase correspondait à une première étape de mise en scène permettant de travailler l'acceptation du regard critique des autres pour les acteurs et le développement du regard critique pour les spectateurs.

Réaliser des acrobaties à plusieurs

Différentes tâches d'apprentissage d'acrobaties à plusieurs ont été proposées aux apprenants. Tout d'abord des tâches qu'ils devaient réaliser à deux, telle que la roulade à deux ou différentes formes de déplacement à plusieurs, intégrant des sauts et des roulades comme illustrées dans les images ci-dessous.

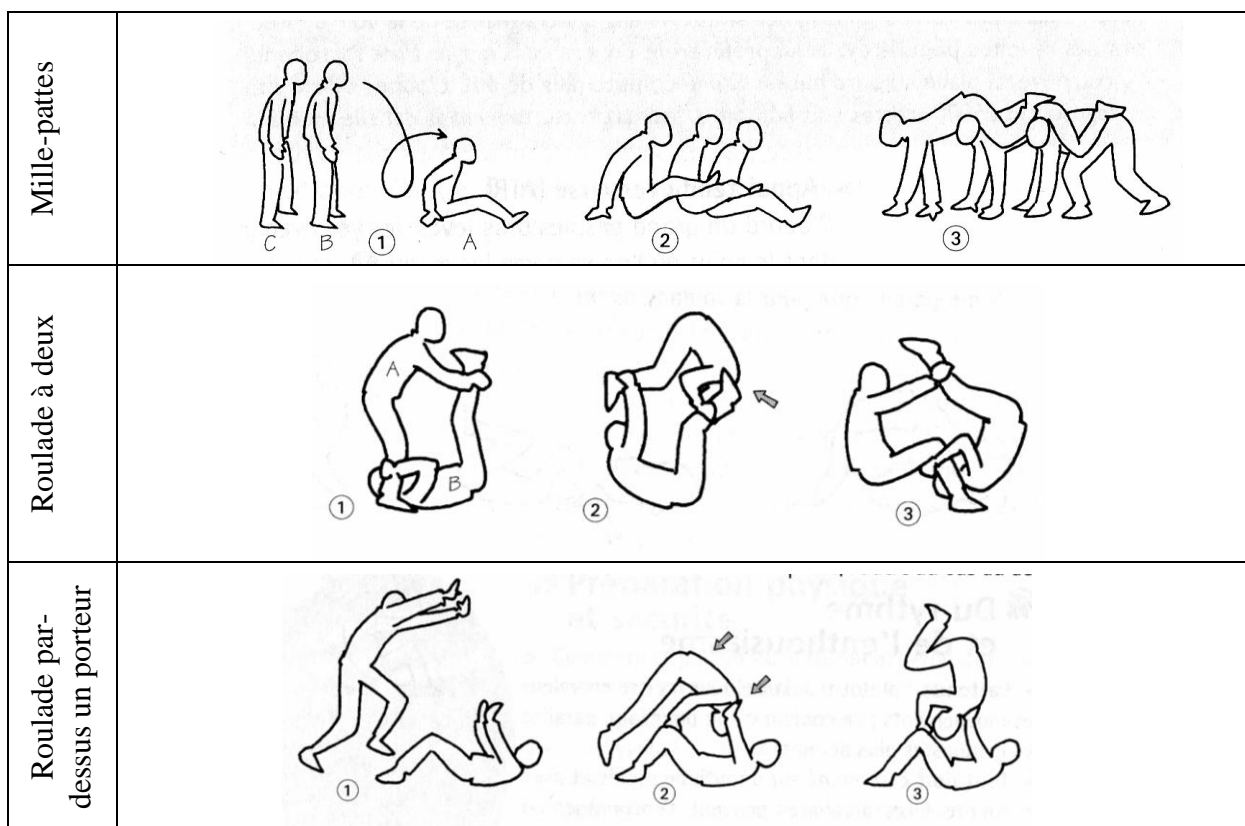


Figure 5 : Réaliser des acrobaties à plusieurs (Torrelli 2004 : 58-59)

Un deuxième type de tâches motrices, proposées aux enfants les plus âgés dans le courant du deuxième trimestre, entraînait la maîtrise des sauts avec tremplin. Les apprenants placés les

uns derrière les autres devaient enchaîner des sauts afin de donner au spectateur un effet de cascade. La difficulté des sauts à réaliser est progressive et adaptée au niveau du pratiquant. Après un temps de découverte du tremplin à partir de sauts simples permettant aux apprenants de mesurer les effets de différents types d'impulsion, je leur ai proposés une première série de cascades. Il s'agissait de prendre une impulsion à deux pieds sur le trampoline afin de monter debout sur un plinth puis d'avancer en bout de plinth en attendant la personne suivante. Celle-ci réalisait la même tâche et s'approchait du premier enfant en faisant mine de le pousser afin qu'il chute sur de gros tapis placé devant le plinth. Cette situation se réalise d'abord lentement avec deux apprenants puis s'accélère et met en jeu plusieurs participants. L'effet de cascade ainsi produit peut créer une atmosphère comique ou tendue selon la manière dont les acteurs mettent en scène la situation et les émotions qu'ils souhaitent transmettre. Cette tâche, que je classe dans ce premier thème, en raison des émotions qu'elles déclenchent chez l'apprenant, ont évolué naturellement vers le troisième thème car les enfants ont cherché rapidement à « donner à voir pour émouvoir ». Un extrait de cette séance se trouve sur le DVD joint.

La constitution des groupes pour l'ensemble de ces tâches collectives était prévue avant la séance. En effet, je veillais systématiquement à tenir compte de plusieurs paramètres pour composer les groupes de travail :

- La taille et le gabarit physique pour les pyramides humaines.
- Les affinités, importantes pour le désir d'investissement.
- Les langues parlées par chaque apprenant. J'essayais de séparer les apprenants ayant en commun une langue autre que le français afin qu'ils soient obligés de communiquer en français.
- Les compétences motrices pour les cascades au trampoline plus adaptées aux enfants les plus âgés.
- Les préférences et le choix de chaque apprenant pour les tâches de tutorat fixe.

Cette phase a duré tout au long du projet car des tâches motrices de plus en plus complexes ont pu être proposées aux élèves dont les progrès sur le plan moteur ont été fulgurants.

5.2.2. Voir et s'émouvoir

Avant de pouvoir réellement envisager de travailler sur la construction d'un spectacle, il a fallu construire une représentation de cette notion, encore très abstraite pour de nombreux élèves de cette tranche d'âge. Même si, comme je l'ai souligné au chapitre 4.2, l'aspect interculturel du cirque amène tous les enfants à en avoir une représentation liée à leur histoire personnelle, aux livres, à la télévision, certains d'entre eux et surtout les plus jeunes, ne semblaient pas se représenter le spectacle et surtout ses enjeux.

C'est pourquoi en plaçant les apprenants en situation de « voir et s'émouvoir » devant un spectacle, je souhaitais les amener à prendre conscience de l'importance de la communication acteur/ spectateur.

A partir de début décembre, j'ai donc proposé plusieurs séances visant à construire une représentation du concept de spectacle et plus particulièrement de spectacle de cirque par les enfants de la CLIN. Ces séances ont été élaborées autour de plusieurs tâches :

- Visiter un chapiteau et rencontrer des circassiens.
- Regarder un film du cirque de Pékin et exprimer ses émotions.
- Assister à un spectacle de cirque.

5.2.2.1. Visiter un chapiteau et rencontrer des circassiens

Comme je l'ai précisé dans le chapitre 5.1, nous avons la chance d'avoir un cirque à quelques centaines de mètres de l'école que nous avons pu visiter.

Le jour de la visite, deux artistes répétaient leur numéro devant le chapiteau et nous avons pu assister à cette répétition qui a beaucoup intéressé les enfants. Nous avons par ailleurs pu entrer sous le chapiteau et découvrir tout le matériel des artistes. L'un des circassiens nous a fait quelques démonstrations et a répondu aux questions des enfants. La professeure des écoles titulaire a pu réinvestir cette visite en classe au cours de la semaine suivante.

5.2.2.2. Regarder un film du cirque de Pékin et exprimer ses émotions

Ayant rencontré quelques difficultés lors d'une séance d'EPS pour faire comprendre aux apprenants la notion d'enchaînement dans un numéro de pyramides et d'acrobaties, j'ai décidé de leur passer une vidéo d'un spectacle du cirque de Pékin afin d'illustrer mon discours. Il

s'agissait essentiellement de numéros dans lesquels l'émotion du spectateur est déclenchée par l'exploit physique de l'artiste. Nous avons regardé ce film fin novembre, alors que les apprenants avaient tous été confrontés à leurs limites face aux différentes techniques de cirque que nous avons travaillées et ils ne manquèrent pas d'être émerveillés devant les prouesses de ces circassiens de haut niveau. Tout au long de la retransmission de ce spectacle les émotions des enfants s'exprimaient par des petits cris, des rires, des interjections de surprise.

5.2.2.3. Assister à un spectacle

Afin de mettre les enfants en réelle situation d'être spectateur et de leur montrer dans quel espace scénique se déroulerait leur propre spectacle, la professeure titulaire de la classe, deux étudiantes Erasmus accompagnant le projet à cette période et moi-même, avons mis en scène le début de l'album de jeunesse « Clown » de Quentin Blake et nous l'avons présenté au groupe-classe.

Le scénario de cet album de jeunesse est celui qui nous a servi ensuite de base à l'élaboration du spectacle final. Il s'agit de l'histoire d'une peluche « Clown » qui s'anime après avoir été jetée dans une poubelle par une grand-mère. Il lui arrive ensuite de nombreuses mésaventures dont elle échappe toujours en utilisant ses compétences de clown. Après ce difficile périple, elle finit par trouver une famille adoptive.

Au-delà de la mise en place d'une représentation du concept de spectacle, ces situations ont aussi permis aux enfants d'éprouver des émotions en tant que spectateur, puis d'en parler (chapitre 2.1.5).

Dans la troisième partie de ma thèse je tenterai de repérer, à partir de l'analyse des vidéos enregistrées lorsque les enfants étaient spectateurs, les émotions qu'ils ont alors exprimées (annexe 7).

5.2.3. Donner à voir pour émouvoir

Ce thème a été exploité tout au long de l'année de façon progressive. En début d'année, la fin des séances collectives d'éducation physique et sportive de début de journée offrait toujours aux apprenants l'occasion de montrer par petits groupes aux autres élèves de la CLIN une

petite présentation de leur recherche (annexe 4.2.4.). Nous avons ainsi pu travailler les placements sur l'espace scénique, l'acceptation du regard des autres, le sérieux et la concentration lors d'une prestation en public. Cette première étape était importante pour permettre aux enfants d'entrer progressivement dans leur rôle d'acteur. Il s'agissait en effet, de respecter la progressivité dans l'acceptation de la prise de risque liée à la représentation en public dont j'ai parlé dans le chapitre 3.3.

A partir de mi-décembre, nous avons commencé à parler du spectacle qui aurait lieu en fin d'année. Le point de départ de la construction de ce spectacle final a donc été la découverte de l'album « Clown » de Quentin Blake. Comme je l'ai expliqué précédemment, cette approche de l'album s'est tout d'abord faite par la présentation du début de l'histoire sous forme d'un mini-spectacle puis dans le prolongement immédiat de cette mise en scène, nous avons découvert la suite de l'histoire, livre en mains. Cette séance orale autour de la découverte de l'album de jeunesse est entièrement retranscrite en annexe 6.1. Elle fera l'usage d'une analyse détaillée en troisième partie. Durant la quinzaine qui a suivi cette séance, Cristiane Portois, la professeure titulaire a retravaillé autour de cet album de jeunesse avec le groupe-classe, afin que les enfants s'approprient l'histoire. Ils ont rédigé entièrement leur propre texte.

J'ai choisi cet album pour plusieurs raisons :

- Le thème de l'histoire s'intègre parfaitement à un projet cirque.
- Il s'agit d'un album sans texte donc bien adapté à ce groupe constitué à la fois d'apprenants lecteurs et d'apprenants non lecteurs.
- Il fait partie de la liste des ouvrages à étudier à l'école élémentaire, proposés par le ministère de l'éducation nationale.
- L'histoire et les illustrations sont propices à l'expression des émotions
- L'adaptation et la mise en scène de cette histoire peut s'inscrire dans le processus de création propre au nouveau cirque comme le décrit Jacob (2005) : *Si le cirque s'est toujours plu, au cours de ses deux siècles d'existence, à récupérer idées et techniques, on assiste aujourd'hui à la généralisation d'un véritable processus de création à partir de fragment d'histoire ou d'œuvre littéraires ou plastiques, naturellement intégrés par les équilibristes contemporains. Les compagnies créent des spectacles où la peinture, la sculpture, la vidéo ou la littérature sont activement convoquées.* (2005 : 124).

A la suite de cette séance, qui s'est déroulée début décembre, plusieurs tâches centrées sur la construction du spectacle final ont été planifiées avec le groupe-classe :

- Elaborer la mise en scène et se répartir les rôles.
- Construire les décors et prévoir les costumes
- Répéter chaque scène.
- Visionner les répétitions et en faire une analyse critique pour améliorer le spectacle
- Enregistrer les voix off et choisir les musiques et bruitages
- Se produire sur scène

Cette planification, importante dans les étapes de réalisation d'un projet (chapitre 3.5.1) devait aider à l'engagement de chacun.

5.2.3.1. Elaborer le scénario et la mise en scène et se répartir les rôles.

Lorsque les apprenants eurent assimilé l'histoire de « Clown », il a fallu, à partir de cette œuvre littéraire, créer un scénario s'inscrivant dans la définition du nouveau cirque, susceptible d'être mis en scène dans un espace réduit (hall de l'école), et impliquant suffisamment d'acteurs pour que chacun ait un rôle.

Cette tâche nécessitait une certaine maturité et une bonne capacité à prendre en compte plusieurs paramètres en même temps. Après une tentative de réaliser cette tâche avec tous les apprenants sous forme d'ateliers dirigés en petits groupes d'âge, j'ai donc fait le choix de n'impliquer que les cinq apprenants les plus âgés du groupe-classe. Il a fallu débattre, argumenter, se mettre d'accord et définir chacune des scènes que nous allions jouer, avec précision.

A partir de là, nous avons listé collectivement avec l'ensemble du groupe-classe les différents rôles à jouer et les compétences en cirque nécessaires pour occuper chacun des rôles.

Les apprenants ont donc eu à s'auto-évaluer afin de mesurer leur capacité à jouer le rôle qui les attirait le plus.

La répartition des rôles a eu lieu début janvier, au retour des vacances de Noël. Cette étape importante dans une démarche de projet (chapitre 3.5.1) me semblait délicate car, avant les vacances de Noël, plusieurs enfants étaient attirés par le rôle principal, celui de « Clown ». En réalité, le jour de cette séance, excepté un élève qui avait des difficultés à s'auto-évaluer et

convoitait le rôle de « Clown » alors que ses compétences en cirque ne lui permettaient pas de l'assurer, tous ont réussi à se mettre d'accord. Le groupe s'est autorégulé et les enfants se sont répartis les rôles presque naturellement. Devant la liste des nombreuses techniques de cirque que le personnage de « Clown » devait être capable de réaliser, la grande majorité des apprenants s'est tourné vers Florian en lui proposant d'assurer ce rôle important. Je pensais moi-aussi qu'il était le plus apte à jouer le rôle de « Clown » autant sur le plan moteur que sur le plan de la maturité. J'ai apprécié que ce groupe d'enfants encore jeunes mesure bien les enjeux d'une bonne distribution des acteurs pour la qualité du spectacle.

Chacun a donc pu trouver un rôle adapté à son profil et tous semblaient satisfaits à la fin de cette séance. Seul Maxime, que les autres apprenants n'ont pas hésité à mettre devant ses limites, a eu des difficultés à accepter le rôle qui lui était attribué, même s'il s'agissait aussi d'un rôle essentiel dans le scénario.

5.2.3.2. Construire les décors et prévoir les costumes

Une séance collective a ensuite été consacrée à lister les décors dont nous allions avoir besoin et à envisager les costumes que chacun pouvaient apporter ou emprunter. Cette étape qui peut être associée à *l'évaluation des besoins en outils, ressources et moyens* proposée dans une démarche de projet (chapitre 3.5.1) a permis à chaque participant de mesurer l'importance des tâches transversales de préparation du spectacle.

Dans un deuxième temps, la répartition des tâches centrées autour des décors et des costumes a permis à chaque enfant de prendre des responsabilités. Cette étape a joué un rôle important dans le processus de motivation d'autant plus que chacun gardait une grande liberté dans la réalisation des décors sur lesquels il s'était engagé et gardait ainsi *des possibilités de contrôle sur cette tâche* (chapitre 2.2.4).

La réalisation des décors s'est faite principalement avec l'enseignante titulaire de la classe qui laissait les apprenants choisir librement leurs activités au cours des temps de classe informels. Certains temps étaient aussi imposés les jours où j'étais présente lorsque nous nous répartissions en ateliers. Pendant que certains élèves travaillaient les techniques de cirque, d'autres avançaient sur la réalisation des décors. Les étudiantes Erasmus, scolarisées à l'IUFM et qui m'accompagnaient souvent, ont aussi beaucoup aidé à l'encadrement de petits groupes d'enfants lors de la construction des décors.

Ces situations ont entraîné de nombreuses interactions verbales et ont apporté un support important à Cristiane Portois pour travailler sur le plan langagier.

5.2.3.3. Répéter chaque scène

Chaque semaine, à partir de mi-janvier, nous avons consacré la première partie de la matinée à répéter tous ensemble les scènes collectives.

Il a fallu s'approprier l'espace scénique, préciser les placements et déplacements de chacun, les enchaînements, les entrées en scène et les sorties.

Ensuite, un travail en petits groupes permettait de répéter les scènes qui ne concernaient pas tout le monde. Ceux qui n'étaient pas concernés par ces scènes continuaient à s'entraîner de façon autonome en cirque afin d'améliorer leur prestation.

Un grand nombre de répétitions ont été filmées afin de pouvoir ensuite les visionner et les analyser avec le groupe.

5.2.3.4. Visionner les répétitions et spectacles afin d'en faire une analyse critique

L'après-midi nous avons plusieurs fois consacré du temps à visionner le film enregistré pendant les répétitions. Cette étape de *discussion et critique dans le but d'améliorer les résultats* proposée par Schlemminger dans la démarche de projet (chapitre 3.5.1) était essentielle pour aider chacun à prendre conscience de la qualité de sa mise en scène. Ce visionnement amenait les apprenants à faire des remarques et par conséquent à utiliser la langue française pour s'exprimer et se faire comprendre. Leur analyse et leurs observations étaient souvent pertinentes. Je développerai et analyserai une de ces séances dans la troisième partie de ma thèse.

5.2.3.5. Enregistrer les voix off et choisir les musiques et bruitages.

Plusieurs passages du scénario se déroulent en ville, d'autres à l'intérieur d'un appartement. Les enfants ont fait remarquer qu'il serait préférable pour la bonne compréhension de l'histoire par les spectateurs d'ajouter des bruitages. Nous avons donc consacré une séance collective à sélectionner des bruitages adaptés à chaque scène. Après une première phase

d'écoute et de reconnaissance de bruitages, nous avons sélectionné ceux qui semblaient les mieux adaptés à notre contexte.

Un travail en classe, avec Cristiane Portois a été consacré à la rédaction du texte et des dialogues. Ensuite, chaque enfant a eu un rôle à mémoriser comme au théâtre.

Les répétitions ayant montré la difficulté pour les plus jeunes à suivre le déroulement du spectacle depuis les coulisses et à intervenir au bon moment, nous avons décidé collectivement d'enregistrer ensuite ce texte pour l'intégrer en voix off.

5.2.3.6. Se produire sur scène

La dernière phase de notre projet était la présentation du spectacle à un public extérieur à la CLIN. Cette étape, marquant l'aboutissement du travail est fondamentale dans une démarche de projet (chapitre 3.5.1). Elle l'était d'autant plus dans notre cas, qu'elle générerait une grande quantité d'émotions.

Quatre spectacles en tout, ont été présentés.

Un premier spectacle sur la mise en scène du début de l'album a été réalisé fin janvier devant un groupe de professeurs des écoles en stage de formation continue dans l'école. Il s'agissait d'un groupe de collègues en poste dans d'autres CLIN du département qui venaient prendre connaissance de notre projet EPS/Langue. La matinée s'est découpée en une partie de spectacle suivi d'une initiation aux techniques de cirque menée par les enfants eux-mêmes qui par groupes de deux, ont expliqué une technique de leur choix à un petit groupe d'enseignants. Il s'agissait d'une forme de tutorat fixe puisque des tuteurs ayant atteint un certain niveau de compétence dans une technique de cirque enseignait à des apprenants novices, même si ces derniers étaient par ailleurs professeurs et donc plus souvent dans le rôle d'enseignants. Cette tâche, qui a été bien préparée en amont, a amené les jeunes circassiens à s'exprimer le plus clairement possible en français.

Le dernier jour du projet (fin mai), trois spectacles aboutis, présentant la mise en scène de l'ensemble de l'album (avec voix off et bruitages) ont eu lieu : deux représentations sur le temps scolaire pour les autres élèves de l'école puis en fin de journée, une représentation pour les personnes extérieures (parents d'élèves, collègues extérieurs, invités officiels, animateurs sportifs et socioculturels du quartier). Ces représentations ont été filmées ce qui a permis aux

apprenants de se revoir et nous avons ainsi pu faire un bilan général du projet avec tous les enfants.

Parmi l'ensemble de ces tâches, toutes ne vont pas être exploitées dans la phase d'analyse. Je vais en retenir un certain nombre, parmi les plus pertinentes pour répondre à ma problématique et ainsi composer mon corpus. Je vais donc préciser maintenant les données que j'ai retenues et la manière dont je vais les analyser.

Chapitre 6 : Recueil des données

6.1. Méthode de recueil des données

L'outil principal de recueil de données que j'ai choisi est l'enregistrement vidéo. Celui-ci devait me permettre d'observer avec précision aussi bien les réponses motrices que les expressions émotionnelles, les productions langagières et la gestualité coverbale. Comme Mrowa-Hopkins et Strambi (2008) le précisent en s'appuyant sur les travaux de Scherer et Ekman (1982), *les enregistrements vidéos offrent un avantage considérable aux chercheurs parce qu'ils leur donnent la possibilité d'étudier des dispositifs complexes de comportements en plus grand détail, en utilisant, par exemple, le retour en arrière, l'arrêt sur image, l'analyse plan par plan et le ralenti.* (Mrowa-Hopkins et Strambi 2008 : 95)

Ils permettent par ailleurs, dans les situations d'échanges collectifs de savoir qui parle et, dans le cas particulier de l'EPS, d'observer conjointement les réponses motrices et les interactions verbales.

Cependant, comme je l'ai expliqué dans le chapitre précédent, la séance de présentation du projet n'a volontairement pas été filmée. Cristiane Portois a noté le plus précisément possible les phrases prononcées par les apprenants. De mon côté, j'ai relevé et noté juste après la séance les informations qui me semblaient importantes. Ces prises de notes synthétisées en annexe 2 serviront à l'analyse de cette séance de rencontre que je vais développer dans les chapitres 7 et 8.

Pour les autres séances, je disposais de deux caméras que je pouvais mettre sur pied afin de choisir les angles de vue les plus propices.

Il reste à préciser néanmoins que certains imprévus ont parfois entravé l'enregistrement vidéo. Je reviendrai sur ces incidents dans la suite de ce chapitre.

6.2. Composition du corpus

Afin de répondre à ma question de recherche, le corpus doit permettre d'analyser à la fois :

- Les interactions verbales au cours de différents types de tâches motrices
- Les émotions exprimées au cours des trois phases du projet
- L'investissement de chaque apprenant dans le projet
- Les acquisitions en français

C'est pourquoi, pour obtenir un corpus suffisamment complet, plusieurs types de situations ont été filmées puis retranscrites :

- Certaines séances d'EPS.
- Certaines séances en classe.
- Certains spectacles.
- Les entretiens individuels.

6.2.1. Séances d'EPS

Les séances d'EPS collectives de début de journée, centrées sur le thème « se mouvoir pour s'émouvoir » (chapitre 5.2.1) qui se sont déroulées aux mois de novembre ont toutes été filmées : échauffement, construction de pyramides et présentation de celles-ci aux autres apprenants.

Cependant quelques problèmes techniques ont malheureusement limité la composition du corpus. En effet, l'enregistrement de la première séance n'est pas exploitable. Je me suis aperçue à la fin de cette séance que le caméscope, placé sur pied dans un angle de la salle, s'était arrêté au bout de quelques minutes. Par ailleurs, les phases de travail en petits groupes au moment de la recherche de pyramides ou d'acrobaties à plusieurs, ne sont pas toujours audibles en raison du brouhaha que ce travail a généré et de la mauvaise acoustique du hall dans lequel se déroulaient les séances d'EPS.

Je vais donc analyser une partie des tâches motrices proposées pendant trois séances d'EPS dont la transcription se trouve en annexe 3, ainsi que la séance d'acrobatie en cascades qui

concerne le groupe des grands. Cette analyse est essentiellement centrée sur l'investissement des apprenants, les interactions verbales et co-verbales et sur l'expression des émotions pour les tâches mettant en jeu un sentiment de prise de risque.

Les séances de travail en ateliers ont été filmées avec deux caméras placées chacune à un angle du hall. La taille importante de cette salle et la dispersion des enfants dans tout l'espace ne peut amener qu'à une observation générale du déplacement et de l'action des apprenants et a permis ensuite de remplir une grille d'observation concernant l'investissement (annexe 3).

6.2.2. Séances en classe

J'ai choisi d'analyser certaines séances en classe afin d'obtenir des données sur la production orale des apprenants en situation d'échanges en groupe classe et me permettre d'observer l'évolution de celle-ci tout au long du projet. Je vais donc analyser trois séances à trois moments espacés de l'année :

- La séance d'accroche du projet au début.
- La séance autour de la découverte de l'album « Clown » qui a eu lieu en décembre.
- La séance de visionnement et d'analyse critique du spectacle final.

Hormis pour la séance d'accroche qui n'a pas été filmée, pour les deux autres séances, une caméra était placée face au groupe-classe de manière à voir l'ensemble des apprenants.

6.2.3. Spectacles

Les spectacles ont tous été filmés. Cela a permis aux enfants de se revoir après et de réaliser les séances d'analyse critique de leur propre prestation dont j'ai parlé dans le paragraphe précédent.

Par ailleurs, lors de la présentation du début de l'album par les adultes, en janvier, une des caméras était orientée vers les enfants qui se trouvaient alors dans le rôle de spectateurs. Ce corpus a été recueilli dans le but d'observer les émotions exprimées par les apprenants-spectateurs.

6.2.4. Entretiens individuels

En mars, des entretiens individuels ont été réalisés auprès de chacun des apprenants ayant vécu le projet depuis le début. Comme je l'ai expliqué dans le chapitre 5.1.3., cela représentait quatorze apprenants. A cette période, le niveau en français de Mehdi et Sana arrivés très récemment, ne leur permettait pas de participer à ces entretiens.

Avec ces entretiens individuels, il s'agissait, tel que Viau le conseille (chapitre 2.2.4.), de mesurer l'investissement des enfants dans le projet. Je souhaitais que ces entretiens soient menés par une personne inconnue des apprenants et ne participant pas au projet afin de garder la plus grande neutralité possible.

Cependant, il me semblait important que l'interviewer ait :

- Une connaissance du public enfant afin de s'adapter à ces jeunes apprenants.
- Une petite expérience de la pratique des arts du cirque afin de comprendre le discours parfois un peu technique des enfants.
- Un minimum de connaissance sur la méthodologie des entretiens semi-directifs afin de savoir manier cette technique avec une certaine habileté. En effet, il s'agit de *favoriser la production d'un discours sur un thème donné au moyen de stratégies d'écoute et d'intervention.* (Blanchet et Gotman 1992 :78)

C'est pourquoi j'ai sollicité ma nièce Céline Hapel, qui a pratiqué les arts du cirque pendant deux ans dans un cadre associatif, et qui a réalisé ce type d'entretiens dans le cadre de son cursus universitaire en sciences de l'éducation. Elle a, par ailleurs, une bonne connaissance du jeune public pour avoir encadré de nombreux centre de loisirs et de vacances.

Ces entretiens se sont donc déroulés en français. J'avais imaginé de les faire en L1 afin de recueillir des données plus précises et plus spontanées. Cependant, la multiplicité des L1 dans le groupe et les problèmes de traduction auxquels j'aurais été confrontée ensuite m'ont amenée à renoncer à cette idée. Il s'avère que, ces données recueillies en français, ont finalement permis d'analyser aussi bien le contenu que la production orale. Ce fut, en effet, l'occasion d'amener chaque apprenant à décrire, expliquer, justifier en L2.

Ces entretiens seront donc exploités à deux niveaux distincts : la parole et la langue. Cette distinction fondamentale, posée par Saussure a été reprise par Bardin (2009) pour différencier l'analyse de contenu et la linguistique.

Travail sur la parole, travail sur les significations différencient l'analyse de contenu de la linguistique, mais la distinction fondamentale réside ailleurs. La linguistique étudie la langue pour décrire son fonctionnement. L'analyse de contenu cherche à savoir ce qui est derrière les paroles sur lesquelles elle se penche (Bardin 2009 :48).

Pour construire le guide d'entretien, je me suis appuyée sur les conseils de Blanchet et Gotman (1992) qui décrivent le guide d'entretien comme *un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer. Le degré de formalisation du guide est fonction de l'objet d'étude, de l'usage de l'enquête et du type d'analyse que l'on projette de faire.* (1992 : 61).

Le guide d'entretien était donc découpé en deux parties répondant chacune à un objectif précis :

1. Des questions ouvertes et générales sur le projet pour amener les enfants à verbaliser ce qu'ils ont prioritairement retenu. Les données recueillies ainsi étant destinées à une analyse de contenu ainsi qu'à une analyse de la langue :
 - a. Peux-tu me raconter ce que vous avez fait en cirque ?
 - b. Qu'est-ce que tu as préféré ?
 - c. Qu'as-tu appris ?
 - d. Qu'as-tu fait dans le spectacle ?

2. A partir du visionnement d'extraits d'enregistrements vidéo de moments clés du projet, des questions centrées sur ces moments précis. Les données ainsi recueillies étant essentiellement destinées à une analyse de la langue et à une analyse des émotions exprimées à la vue des images.

Peux-tu m'expliquer ce que vous faites là ?

 - a. Les séances EPS (échauffement ; pyramides ; atelier jonglage ; atelier pédalette)
 - b. La fabrication du matériel et des décors (pour quelques apprenants uniquement car je ne disposais pas d'images de ces tâches pour tous)

- c. La visite du cirque
- d. Découverte de l'album « Clown »
- e. Photos du jour du spectacle et de leur rôle de tuteur avec les adultes

Pour cette deuxième phase des entretiens, j'ai personnalisé chaque support vidéo de façon à ce que les apprenants se voient eux-mêmes sur les extraits de films. Pour Acheq, par exemple, au moment du montage, j'ai édité certaines scènes d'échauffement dans lesquelles il était dans l'objectif de la caméra. En m'appuyant sur les liens émotion/cognition/mémoire, j'ai supposé que le fait de se voir en vidéo dans des situations chargées d'émotions, allait activer les concepts, les mots et les thèmes qui y étaient associés comme Channouf l'a démontré (chapitre 2.1.2.),

Les entretiens se sont tous déroulés le même jour. Pour les introduire et justifier la raison de sa présence, aux apprenants, Céline s'est présentée comme une future enseignante qui souhaitait réaliser le même type de projet « cirque » avec ses propres élèves l'année prochaine. Elle avait donc besoin de savoir comment s'y prendre. Les entretiens se sont déroulés dans la salle vidéo de l'école, totalement inoccupée ce jour-là. Les conditions étaient donc favorables à l'écoute et la concentration. Par ailleurs, un planning annonçant l'ordre de passation avait été présenté en début de journée, ainsi les enfants savaient à quel moment il devait se rendre dans la salle vidéo.

Chapitre 7 : Méthodologie d'analyse des données

7.1. Mesure de l'investissement

Dans les chapitres 2.2.4. et 2.2.5., j'ai développé les outils proposés par Viau et Famose pour observer l'investissement des apprenants dans une tâche. La synthèse de leur proposition conduit à la liste de critères suivant : engagement et stratégies d'évitement, direction, intensité, persévérance et motivation continuée.

Cependant tous ces indicateurs ne peuvent pas être pris en compte dans toutes les tâches. Lorsque l'apprenant n'a pas de choix entre plusieurs tâches motrices, la direction ne peut pas être observée.

Par contre, l'intensité, dans sa dimension énergétique, est facilement observable dans les tâches motrices à partir de l'observation des vidéos.

Les vidéos permettent aussi d'observer assez facilement la persévérance avec laquelle les apprenants réalisent une tâche, particulièrement pour les tâches motrices pratiquées en atelier autonomes.

La motivation continuée n'est pas observable pendant les séances scolaires puisqu'il s'agit de la tendance à retourner vers une tâche en dehors du contexte initial. Elle peut apparaître lors des entretiens individuels menés avec chaque apprenant ou être observée lors des moments informels (récréation, temps libre en classe).

Je vais donc tenter d'évaluer l'investissement de chaque apprenant :

- Dans la réalisation des tâches motrices
- A travers leur discours lors des entretiens individuels

7.1.1. Dans la réalisation des tâches motrices

J'ai observé différemment les tâches à réaliser en ateliers autonomes, des tâches pratiquées collectivement en groupe-classe telles que les situations d'échauffement ou la construction de pyramides humaines.

En ce qui concerne les ateliers autonomes, j'ai croisé les propositions de Viau et de Famose sur la mesure de la persévérance. Je vais donc relever le temps qu'ils ont consacré à la

pratique réelle au cours de chaque atelier par rapport au temps qui leur était offert. Cette analyse doit me permettre de mesurer la persévérance avec laquelle chaque apprenant a pratiqué chacune des techniques de cirque qu'ils ont découvertes au cours des quatre premières séances du projet (Annexe 3).

Au niveau des tâches collectives, la transcription des vidéos doit me permettre d'observer l'investissement de chacun dans leur réalisation. C'est pourquoi cette transcription doit prendre en compte l'attitude des apprenants autant que leur discours (Annexe 4). La description de l'attitude des enfants en réponse aux consignes de l'enseignant permettra de mesurer l'intensité avec laquelle ils se sont investis dans la tâche.

7.1.2. A travers le discours tenu lors des entretiens

L'analyse de contenu des entretiens individuels telle que Bardin (1977, 2007) la propose *est une méthode très empirique, dépendante du type de « parole » à laquelle on s'attaque et du type d'interprétation que l'on vise. Il n'y a pas de prêt-à-porter en analyse de contenu, simplement quelques patrons de base, parfois difficilement transposables* (2007 : 34).

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse de contenu des entretiens doit permettre de mettre en évidence la perception de chaque apprenant sur le projet dans son ensemble et sur les tâches qu'il a pratiquées. Comme je l'ai expliqué dans le chapitre 6.2.6., le guide d'entretien a été conçu en deux parties : la première partie des entretiens devait laisser une totale liberté à l'apprenant quant aux aspects du projet qu'il avait envie d'aborder. La seconde, au contraire, canalisait son discours autour de thèmes bien définis et proposés par l'interviewer.

Pour analyser les entretiens, j'ai choisi d'utiliser la méthode des catégories. Il s'agit d'une méthode, *permettant la classification des éléments de significations constitutifs du message* (Bardin 2007 : 41).

Après la transcription, une première lecture des entretiens doit me permettre de définir des critères m'aidant à découvrir les manifestations de l'investissement des apprenants dans le projet. Je développerai, de façon détaillée, ces différentes étapes d'analyse des entretiens dans la troisième partie de ma thèse.

7.2. Méthodologie d'analyse des émotions

7.2.1. Facial Action Coding System

Dans le deuxième chapitre, j'ai développé la place essentielle des émotions dans l'apprentissage et particulièrement leur rôle dans le stockage en mémoire des mots, thèmes et concepts qui leur sont associés, ainsi que leur place dans la motivation. Aussi, comme je l'ai spécifié précédemment, tenter d'observer les émotions exprimées par les apprenants à certains moments-clés du projet est un élément important de cette recherche.

Pour cette analyse, je vais donc m'appuyer sur les travaux d'Ekman et Friesen (1978). Comme nous l'avons dit dans le chapitre 2.1.3, ils ont développé le Facial Action Coding System (FACS).

Dans le système FACS, les mouvements du visage sont décomposés en unités d'action (Action Units : AU). Quarante-six AU sont décrites. Chaque AU correspond à la contraction d'un ou plusieurs muscles du visage et se traduit par un mouvement d'une partie du visage. Une expression faciale correspond à la mise en jeu de plusieurs unités d'action.

Kaiser, Schenkel et Wehrle (2009) relèvent l'aspect objectif de ce système dont *le codage ne fait pas référence à des hypothèses liant expressions faciales et émotions* (2009 : 84). Ils présentent le système EMFACS (EMotions FACS) qui a été développé par Ekman et Friesen sur la base du FACS et qui vise à *caractériser les expressions faciales émotionnelles prototypiques [...] comme la colère, la peur, la tristesse, le dégoût, la surprise et la joie. [...] La mise en correspondance entre les unités d'action et ces émotions est établie dans une table de prédiction des émotions* (2009 : 89).

Ekman (2007) choisit de ne décrire que les expressions en lien avec les émotions dont il a déjà démontré l'aspect universel. Parmi ces émotions je vais retenir celles qui sont les plus susceptibles d'apparaître chez les apprenants dans le cadre de ce projet cirque, à savoir : la joie, la tristesse, la peur, la surprise, la colère et l'agacement.

Par ailleurs, n'ayant pas les moyens techniques d'observer de façon détaillée les unités d'action décrivant les mouvements du visage, je vais simplifier ces outils d'observation pour les rendre applicable à ma recherche.

La joie et la tristesse

Je traduis par *joie*, ce qu'Ekman décrit sous le terme *d'enjoyable emotion* (2007 : 190). Il précise en effet, qu'il existe de nombreuses émotions qui s'apparentent à cette catégorie.

C'est la contraction des muscles du pourtour des yeux, associée au sourire qui est la principale manifestation faciale de la joie. En effet, Ekman explique qu'il y a des positions des lèvres qui s'apparentent au sourire (photos 1 de l'illustration 2) mais qui correspondent à des expressions de politesse, d'acquiescement voire de colère dans certains cas. Le sourire n'exprime donc pas forcément la joie. Mais dans l'expression de la joie (photos 2 et 3 de l'illustration 2), l'intensité de l'émotion peut être estimée selon la durée du sourire et son intensité.

Lorsque le rire s'ajoute au sourire, il s'agit d'une émotion d'autant plus forte.

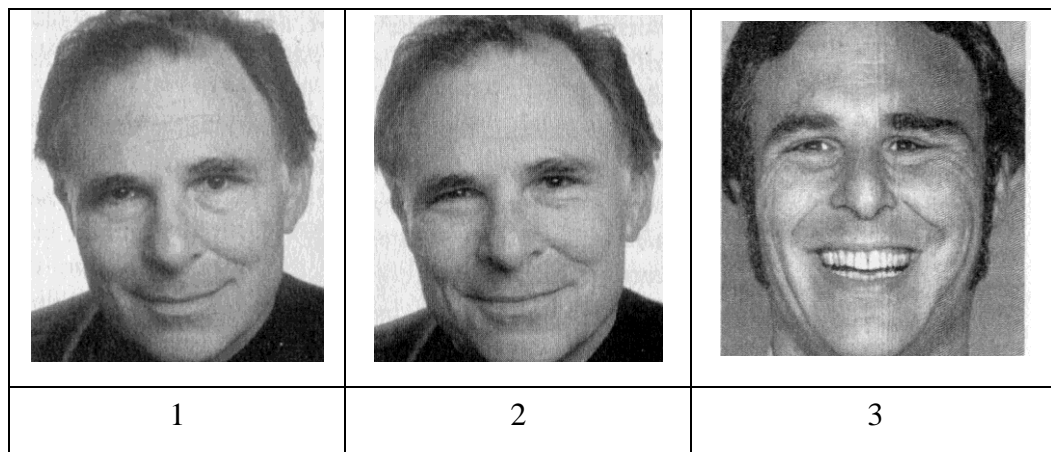


Illustration 2 : Différentes manières de sourire selon Ekman (2007 : 207 à 209)

Au sujet de la tristesse, Ekman a montré que l'une des manifestations principales se trouve dans la position des sourcils et de la lèvre inférieure illustrée par les photos de l'illustration 3. Les larmes peuvent accentuer la manifestation de la tristesse mais elles sont associées à la tristesse que si les expressions faciales sont présentes car les larmes peuvent aussi être associées à la manifestation de la joie ou d'autres émotions.

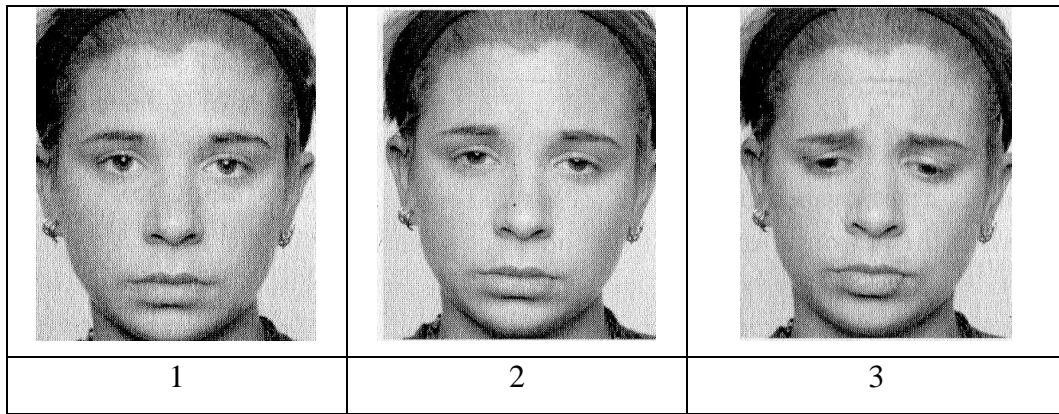


Illustration 3 : Expressions faciales de la tristesse selon Ekman (2007 : 166 à 168)

La peur et la surprise

A propos de la peur, Ekman insiste sur l'ouverture des yeux. Il différencie peur et surprise selon le temps maintenu dans cette position. Lorsqu'il s'agit de la manifestation de la peur, la position est maintenue plus longtemps. La position de la bouche peut accentuer la manifestation de la peur.

Les cris peuvent aussi accentuer la manifestation de la peur mais comme précédemment ils ne peuvent être associés à la peur que si les autres expressions faciales associées sont observées.

Les photos qu'Ekman utilise pour décrire la peur sont les suivantes :

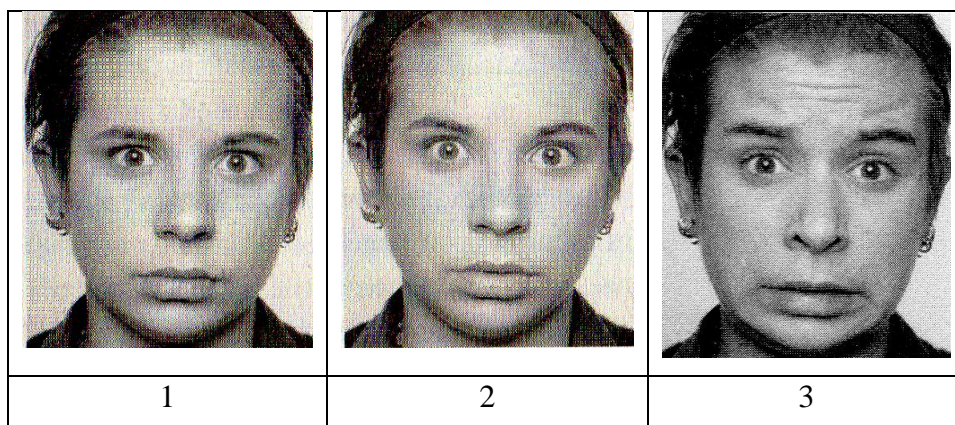


Illustration 4 : Expressions faciales de la peur selon Ekman (2007 : 165-166)

Au sujet de la surprise, Ekman précise que c'est l'émotion dont la manifestation est la plus courte. Elle évolue ensuite vers d'autres émotions comme la peur par exemple. Il est donc difficile pour un photographe de faire un cliché d'une personne exprimant la surprise.

La position des yeux est importante aussi bien dans la manifestation de la peur que dans celle de la surprise. C'est le temps d'ouverture des yeux, la position des paupières et des sourcils et celle des lèvres qui permettent de différencier ces deux expressions émotionnelles.

Si les yeux sont grand ouvert juste une ou deux secondes, il s'agit vraisemblablement de la surprise. Dans la photo 1 de l'illustration 5, Ekman explique qu'il s'agit certainement de la surprise car les paupières inférieures ne sont pas tendues et les sourcils ne sont pas froncés.

Au niveau de la partie inférieure du visage, il apparaît que les joues peuvent être tombantes dans la manifestation de la surprise (photo 2 de l'illustration 5) et que la bouche est souvent ouverte de façon plus ou moins grande.

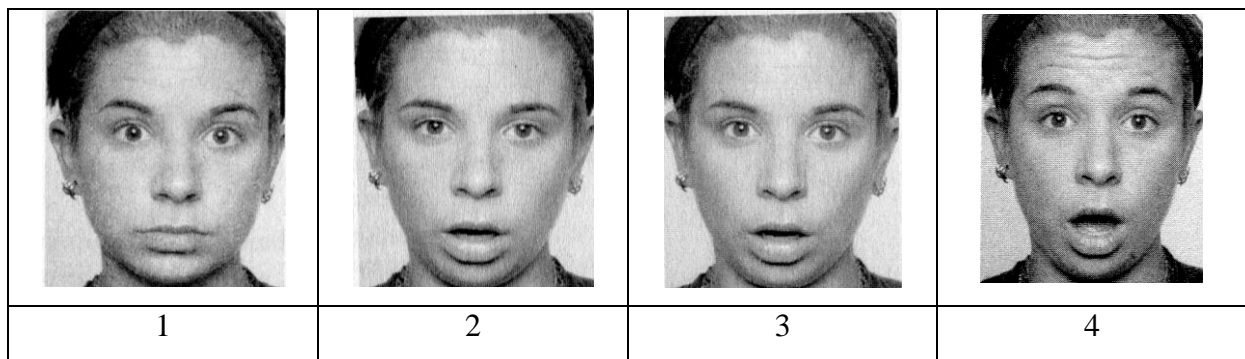


Illustration 5 : Expressions faciales de la surprise selon Ekman (2007 : 165-166)

La colère

Ekman montre que la position de plusieurs parties du visage peut être signe de colère :

- Lèvres ouvertes
- Lèvres fermées et pincées l'une contre l'autre. Elles deviennent alors plus minces.
- Regard furieux
- Sourcils froncés
- Mâchoires en avant

Cependant Ekman précise que ces seules expressions ne suffisent pas à affirmer que la personne ressent de la colère. Par contre lorsque ces manifestations sont associées à des actes violents ou des propos agressifs, le doute ne subsiste plus. Enfin, un autre élément qui peut

signifier la colère est le ton de la voix. Lorsqu'une personne est en colère, sa voix devient généralement plus grave.

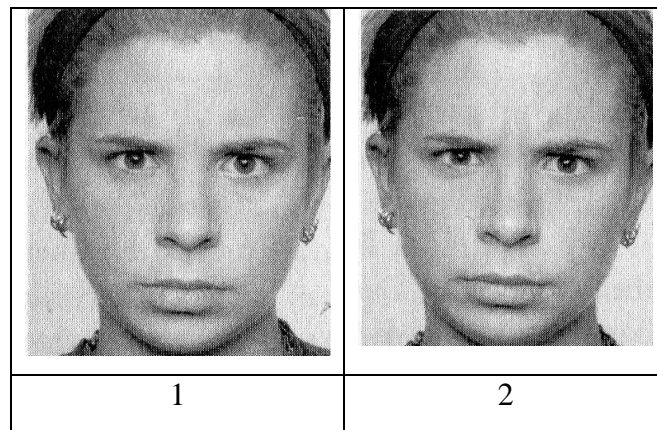


Illustration 6 : Expressions faciales de la colère selon Ekman (2007 : 138-141)

La synthèse des descriptions précédentes m'amène à retenir les éléments du tableau 8 ci-dessous comme manifestations des principales émotions qui peuvent être observées chez les apprenants que je vais observer dans le cadre de cette recherche.

Type d'émotion	Expression du visage la plus caractéristique	Autres manifestations corporelles et vocales
Joie	Sourire Contraction des muscles du pourtour des yeux	Rire
Tristesse	Sourcils en accent circonflexe Lèvre inférieure ressortie	Larmes
Peur	Yeux grands ouverts Lèvres étirées	Cris
Surprise	Yeux grand ouvert Bouche ouverte	Cris
Colère	Lèvres ouvertes ou lèvres fermées et pincées l'une contre l'autre. Regard furieux Sourcils froncés Mâchoires en avant	Voix grave Propos agressifs Gestes violents

Tableau 8 : Synthèse des manifestations de cinq émotions

Dans tous les cas, Ekman insiste sur l'importance de la durée durant laquelle l'expression de ces émotions est maintenue. Cette durée donne une indication sur le contrôle de cette émotion par la personne.

C'est donc sur cette grille simplifiée que je vais m'appuyer pour analyser les émotions exprimées à plusieurs moments clés du projet :

- Lors du visionnement d'un spectacle de cirque
- Lors de la pratique de certaines tâches motrices de prise de risque
- Au cours des entretiens individuels

7.2.2. Au cours du visionnement d'un spectacle

Comme je l'ai signalé dans le chapitre 6.2.3, les enfants ont été filmés pendant le spectacle présenté par les adultes et mettant en scène le début de l'album sur lequel nous avons ensuite travaillé. C'est ce corpus que je vais utiliser pour analyser les émotions exprimées par les apprenants-spectateurs car il permet d'observer chaque apprenant individuellement. Une fiche par scène permet de détailler les émotions exprimées tout au long du spectacle (annexe 7).

7.2.3. Au cours de la pratique de tâches motrices avec prise de risque

J'ai émis l'hypothèse dans le chapitre 4.3.2, que les tâches motrices avec prise de risque, propres aux arts du cirque, étaient sources d'émotions et de motivation. L'analyse des émotions repérables chez les apprenants (chapitre 9.4. et 9.5.) en train de pratiquer ces tâches devrait me permettre de valider ou d'invalidier cette hypothèse.

7.2.4. Au cours des entretiens individuels

L'observation des émotions exprimées par les apprenants au cours des entretiens et le lien entre ces émotions et les propos tenus par l'interviewé au même moment peut permettre de vérifier si les mots et les concepts qui étaient liés à ces émotions ont été réactivés.

Cependant, le stress déclenché par la situation d'entretien en elle-même peut laisser apparaître des émotions qui n'ont pas de liens directs avec le projet. Je tenterai donc de mesurer ces interférences.

7.3. Méthodologie d'analyse des tâches motrices

Comme je l'ai signalé en conclusion du chapitre 3.5.2, l'analyse des tâches motrices doit me permettre d'envisager leur validation. Il s'agit donc de déterminer les points forts et les points faibles de chacune d'entre elles en termes de potentialité d'acquisition langagière.

En reprenant les critères de validation présentés dans le chapitre 3.4.2, je vais envisager cette analyse selon trois aspects :

- La catégorisation des tâches
- L'investissement des apprenants dans leur réalisation
- L'analyse des interactions

7.3.1. Catégorisation des tâches motrices

Le tableau 5 du chapitre 3.5.2 propose une typologie de tâches à la croisée de l'EPS et des langues. Je vais donc pouvoir situer chaque tâche motrice vécue dans le projet à l'intérieur de cette classification. Cela me permettra ensuite de vérifier, dans la limite de ce contexte, les hypothèses émises sur l'apport des différents types de tâches motrices pour l'apprentissage de la L2.

7.3.2. Investissement des apprenants dans leur réalisation

La mesure de l'investissement des apprenants dans la réalisation de chaque tâche dont la méthode a été développée dans le chapitre 7.1.1 va me permettre d'observer le premier critère défini par Demaizière et Nancy-Combes (chapitre 3.4.2) et plus précisément de relever si le degré de la motivation déclenchée par la tâche rend celle-ci pertinente sur le plan de l'acquisition langagière.

7.3.3. Analyse des interactions

Je vais particulièrement m'intéresser ici aux interactions verbales et à la gestualité coverbale. En effet, nous avons vu dans le chapitre 3.2.2 le rôle des interactions verbales et de la kinésie communicative dans l'acquisition langagière. Cette analyse détaillée des interactions observées dans les tâches motrices a pour objectif d'évaluer les trois premiers critères

proposés par Demaizière et Narcy-Combes (chapitre 3.4.2.) à savoir : le potentiel d'acquisition langagière de la tâche, l'input et les conditions.

En m'appuyant sur la typologie d'interactions de Schlemminger (chapitre 3.2.2.1.), je vais donc tenter de repérer le type d'interactions verbales que chaque tâche motrice a provoquées. Par ailleurs, en me référant à la classification en catégories fonctionnelles de la kinésie communicative de Colletta (chapitre 3.2.2.2.), je vais noter les kinèmes utilisés par les enfants.

7.4. Méthodologie d'analyse de la production orale

L'analyse de la production orale va me permettre de mesurer les acquisitions langagières des apprenants en L2. Pour cette analyse, j'ai besoin de m'appuyer sur des outils de mesure concernant le langage parlé d'enfants de cet âge. La recherche de Colletta (2004 : 189-299) concernant la caractérisation et l'évolution de la parole entre 6 et 11 ans, me semble pertinente et va donc me servir de base à l'analyse de la production orale de ces quatorze enfants de CLIN.

7.4.1. Méthodologie de Colletta

Les travaux de Colletta s'appuient sur l'analyse de 334 séquences parlées réparties et comparées en fonction des classes d'âge (CP, CE1, CE2, CM1, CM2). Les séquences ont été sélectionnées selon quatre critères :

- Seules les conduites langagières des enfants ont été relevées (interventions de l'adulte éliminées).
- Seules les conduites répondant à des sollicitations d'explications, de descriptions, de récits et d'argumentations ont été retenues.
- Les réponses par simple complétion ou confirmation de l'énoncé de l'adulte, les assertions dépourvues de justification ou de développement explicatif ont été supprimées.
- Les conduites monologuées ont été retenues ainsi que les conduites dialoguées mais uniquement lorsque ces dernières étaient gérées entièrement par les enfants. (Colletta 2004 : 190)

Les outils de mesure utilisés par Colletta étaient les suivants:

- La durée des séquences.
- La quantité d'informations verbales calculée à partir du comptage des syllabes en supprimant celles qui correspondent aux hésitations (heu, heum), aux faux-départs et aux répétitions. Colletta appelle ces syllabes des *info-syllabes*.
- La quantité d'informations discursives

- La quantité d'informations non-verbales
- La densité informationnelle (Colletta 2004 : 203-208)

Ce travail précis apporte une base importante d'informations sur le langage parlé d'enfants scolarisés dans des classes ordinaires d'une école élémentaire et va donc me donner des éléments de comparaison avec les acquisitions langagières de mon échantillon d'enfants primo-arrivants de 6 à 11 ans.

7.4.2. Principaux résultats de Colletta

Un certain nombre de résultats, obtenus par Colletta va donc m'aider à analyser mon propre corpus. Je vais tout d'abord m'appuyer sur les résultats concernant l'ensemble des 334 séquences analysées selon l'effet de l'âge :

- Des conduites de plus en plus riches en informations verbales et discursives

Variables mesurées	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Nombre de syllabes	32.14	42.41	32.43	53.97	52.52
Nombre d'info-syllabes	28.84	36.41	29.64	47.49	45.73
Nombre de propositions	3.09	4.19	3.05	4.63	4.40
Nombre de connecteurs	3.68	3.77	3.31	5.29	5.58
Nombre d'opérateurs énonciatifs	0.11	0.32	0.02	0.34	0.93

Tableau 9 : Moyenne des indices verbaux et discursifs de quantité informationnelle en fonction de l'âge. (Colletta 2004 : 222)

- Des conduites de plus en plus longues

Corpus	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Temps en secondes	9,00	11,59	8,74	13,02	12,03

**Tableau 10 : Durée moyenne des séquences en fonction de l'âge
(Colletta 2004 : 222)**

- Des conduites de plus en plus riches en informations non verbales.

Variables mesurées	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Nombre de coverbaux	2.96	3.73	1.52	3.74	5.18
Nombre de regards phatiques	1.84	2.63	2.62	4.35	3.46

Tableau 11 : Moyenne des indices non verbaux de quantité informationnelle en fonction de l'âge. (Colletta 2004 : 223)

Ensuite, certains résultats concernant spécifiquement l'explication et la description me semblent intéressants car une partie importante de mon corpus concerne ces conduites.

- La complexification de l'explication parlée.

En CP, les explications les plus fréquentes sont les structures à une proposition et un connecteur. Plus l'enfant avance en âge et plus les explications qu'il produit, se complexifient. On assiste à une augmentation du nombre de propositions et du nombre de connecteurs ainsi que du nombre d'informations transmises.

- Un emploi de plus en plus diversifié des connecteurs

	connecteurs						
	logico-argum	polyvalents	structuration	chronologiques	énonciatifs	autres	total
CP	45.00	19.50	8.50	22.00	1.00	4.00	100.00
CE	52.00	18.50	11.50	10.00	4.50	3.50	100.00
CM	47.00	14.00	16.50	13.00	8.50	1.00	100.00

**Tableau 12 : Pourcentage des connecteurs utilisés dans l'explication en fonction de l'âge.
(Colletta 2004 : 238)**

CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Parce que Si Par exemple Alors (que) Mais Sinon Donc Pour Ou	Comme (tandis que) Comme ça Pourtant Quand même Si jamais	Autrement Par contre	C'est pour ça que Soit Ou alors	Puisque De toute façon

**Tableau 13 : Nouveaux connecteurs apparaissant à chaque niveau d'âge.
(Colletta 2004 : 238)**

Les connecteurs les plus employés au cours de l'explication sont les connecteurs logico-argumentatifs qui représentent en moyenne un emploi de connecteur sur deux. Ces connecteurs passent au second plan dans les conduites descriptives du corpus puisqu'ils ne représentent plus qu'un quart des emplois, et ils sont précédés des connecteurs polyvalents. (2004 : 253)

- La gestualité dans l'explication parlée.

Si les différences en fonction de la tranche d'âge ne sont pas ici très flagrantes, il apparaît, par contre, que les types de coverbaux préférentiellement utilisés varient d'un type de conduite à l'autre.

	Paraverbaux	Coverbaux expressifs	Référentiels concrets	Autres coverbaux	Total
Séquences E	52.50	28.50	17.50	1.50	100.00
Séquences D	22.00	17.50	57.50	3.00	100.00
Séquences N	29.50	23.50	42.00	5.00	100.00
Séquences A	19.00	56.00	10.00	15.00	100.00

Tableau 14 : Pourcentage des coverbaux en fonction de la finalité pragmatique (Colletta 2004 : 244)

Dans l'explication parlée, ces coverbaux sont signalés par Colletta comme pouvant jouer différents rôles :

- Présentifier ou symboliser le référent
- Symboliser le temps et/ou l'aspect
- Symboliser un procès
- Symboliser une quantité
- Symboliser une valeur modale ou une attitude
- Symboliser une opposition
- Pointer indirectement

Dans la description, les gestes utilisés sont essentiellement des référentiels déictiques, locatifs et mimétiques qui permettent de représenter des référents concrets (objets, personnes, lieux, actions).

Enfin les résultats concernant la narration et l'argumentation vont me servir de support à l'analyse des séances d'oral que j'ai mené en classe et au cours desquelles les enfants ont parfois été appelés à se positionner et à argumenter leur point de vue.

- Caractéristiques verbales de la narration

	connecteurs						
	polyvalents	Chrono- logiques	logico- argum	structuration	énonciatifs	autres	total
CP	46.00	31.00	13.00	7.50	0.00	2.50	100.00
CE	31.00	22.50	20.50	14.00	7.00	5.00	100.00
CM	40.00	16.50	17.50	14.50	8.50	3.00	100.00

Tableau 15 : Pourcentage des connecteurs employés dans la narration en fonction de l'âge. (Colletta 2004 : 267)

7.4.3. Analyse de mon propre corpus

Pour analyser l'évolution de la production orale des quatorze apprenants composant mon échantillon, j'ai donc utilisé trois types de documents issus de mon corpus :

- La grille d'observation de la séance d'accroche. Cette analyse qui fait l'objet du chapitre 8 ne peut s'appuyer sur la méthodologie que je viens de présenter en raison du manque de précision du corpus. Elle m'a simplement donné, comme je l'ai signalé dans le chapitre 6, des informations sur le niveau de départ des apprenants.
- La transcription des entretiens individuels. Ce corpus de production orale va me permettre d'obtenir des séquences monologuées à analyser.
- La transcription écrite des séances orales et collectives en groupe-classe (découverte de l'album « Clown », analyse critique d'un spectacle). Ce corpus de production orale en situation collective va me permettre d'obtenir des séquences monologuées et dialoguées à analyser.

J'ai appliqué la méthodologie de Colletta afin d'obtenir une image du niveau en production orale de chaque apprenant à plusieurs moments du projet et d'estimer ce niveau en comparaison à un groupe d'enfants du même âge scolarisé en classe ordinaire.

J'ai sélectionné des séquences dans les séances en classe comme dans les entretiens selon certains critères de Colletta puis j'ai analysé ces séquences à partir des outils de mesure qu'il a définis. Je détaillerai les étapes de ce travail d'analyse dans les chapitres 10.2.3., 10.3.3., et 11.1.

Par ailleurs, pour compléter la mesure du progrès de chaque apprenant, j'ai tenté d'évaluer la qualité de la syntaxe et la variété du lexique utilisé par les enfants au cours des entretiens.

Je vais maintenant préciser la convention de transcription que j'ai utilisée pour la transcription du corpus sélectionné.

7.5. Convention de transcription des corpus

La convention de transcription que j'ai choisie tient compte des éléments nécessaires à l'analyse des différentes données décrite dans ce chapitre. Je vais donc maintenant préciser pour chaque type de données la transcription qui me semble la plus pertinente dans le cadre de cette recherche.

D'une manière générale, je n'ai jamais mis en évidence la prosodie ni la phonétique dans l'expression verbale des apprenants, car ces aspects ne font pas partie de mon questionnement.

7.5.1. Convention de transcription des tâches

Comme je l'ai précisé précédemment, j'ai transcrit le verbal et le gestuel car les deux aspects sont nécessaires à la recherche d'informations sur la compréhension orale, la production orale ainsi que sur l'investissement dans les tâches proposées. Pour l'aspect gestuel, la transcription correspond à une description des gestes et expressions observés dans les films.

Par ailleurs, afin d'obtenir des résultats individualisés pour chaque apprenant, les noms des enfants lors des prises de paroles et attitudes ont été spécifiés dans la mesure du possible.

- P Professeur de cirque
- M Enseignante titulaire de la classe
- E Elève non identifié
- Toni Elève identifié
- AS Quelques apprenants / CL Beaucoup d'apprenants ensemble
- [] Chevauchement
- XXX Inaudible

Pour transcrire les expressions traduisant des émotions, j'ai utilisé la convention suivante :

- ☺ Neutre
- 😊 Sourire / 😊+ Rires / 😊++ Eclats de rires
- ☹ Tristesse

☹ Peur

👁 Surprise

☹ Agacement / ☹ ++ Colère

Pour préparer la mesure de l'investissement dans les tâches motrices, j'ai précisé, après la transcription, dans une colonne à droite soit G lorsque le groupe entier est concerné, soit le début du prénom de l'enfant ou des quelques enfants qui apparaissent plus ou moins investis que les autres.

Exemple : G +++ ou Toni ---

Pour l'analyse des interactions verbales, une deuxième colonne fait apparaître les types d'interactions verbales relevés selon la convention suivante :

SP : Séquence pédagogique

SIE : Séquence interactive d'élicitation

BF : Bifocalisation

SPA : Séquence Potentiellement Acquisitionnelle

SLat : Séquence latérale

SCL : Séquence de correction linguistique

SML : Séquence métalinguistique

SMD : Séquence métadiscursive

Une troisième colonne, m'a servi à noter la kinésie communicative selon le code suivant :

Kdis : Kinème discursif

Kinter : Kinème interactif

Kexp : Kinème expressif

Ksyn : Kinème syntaxique

Kréf : Kinème référentiel (D : déictique; I : Illustratif ; L : Locatif ; M : Mimétique; F:

Figuratif; A : Anaphorique; S: Substitutif)

Lorsque cette kinésie concerne l'enseignant, j'ai ajouté un E au début du code.

Exemple : EKréfD = Kinème référentiel déictique utilisé par l'enseignant.

Cette troisième colonne fait aussi apparaître la conformité des réponses motrices. Cela me permettra ensuite d'émettre des hypothèses sur la compréhension de l'oral au cours des tâches motrices.

RMc : Réponse motrice conforme

RMnc : Réponse motrice non conforme.

J'ai là-aussi, précisé le prénom de l'apprenant ou des apprenants concernés pour étudier dans un deuxième temps les résultats individuellement.

7.5.2 Convention de transcription des entretiens

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, la transcription des entretiens doit permettre à la fois une analyse du contenu, des émotions exprimées et de la qualité de la production orale. C'est pourquoi la convention de transcription que j'ai choisi d'utiliser donne des informations sur ces trois aspects.

- I Interviewer
- A Apprenant interviewé
- O Pause courte
- OO Pause longue
- NNN Incompréhensible
- [] Chevauchement
- ((geste))
- ☺ Sourire
- ☺+ Rires
- ☹ Tristesse
- 👁️ Peur
- 👁️ Surprise
- 😡 Agacement / 😡++ Colère

Ma méthodologie d'analyse des données étant maintenant définie, je vais dans la dernière partie de cette recherche l'appliquer à l'ensemble des données sélectionnées et tenter ainsi d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche initiales.

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS

Dans cette partie, je vais tout d'abord analyser la séance d'accroche du projet afin d'évaluer le niveau de départ des apprenants en français puis je consacrerai plusieurs chapitres à l'analyse de différents types de tâches présentés dans la deuxième partie, tout d'abord les tâches motrices puis les autres tâches.

C'est l'évaluation de ces tâches, croisée avec l'analyse des entretiens, qui me donnera la possibilité de mesurer l'impact de ce projet sur l'apprentissage du français au regard des théories convoquées dans mon premier chapitre.

Enfin, dans un dernier chapitre, je tenterai de préciser la portée et les limites de ce travail de recherche et j'envisagerai pour la suite d'autres pistes de réflexion et de travail.

Chapitre 8 : Les évaluations diagnostiques

Afin de situer le niveau de départ des apprenants sur les plans moteurs et langagiers, j'ai effectué des évaluations diagnostiques dans les deux disciplines. Sur le plan des acquisitions langagières en L2, c'est au cours de la séance d'accroche en amont du projet que cette évaluation a eu lieu. Au niveau moteur, l'organisation par ateliers de la première séance m'a permis d'observer chaque apprenant individuellement et de les évaluer sur certains critères que je spécifierai dans le paragraphe 8.2.

8.1. La séance d'accroche

8.1.1. Description

Comme je l'ai précisé dans le chapitre 6, cette séance n'a pas été filmée et c'est donc à partir des prises de notes de Cristiane Portois et de mes propres observations que je vais faire l'analyse de cette séance qui s'est déroulée le 20 octobre.

Quatorze enfants étaient présents dans la classe ce jour-là : Acheq, Agnès, Amane, Béatrice, Benjamin, Ewan, Florian, Marceau, Matthieu, Maxime, Raphel, Sid, Toni, Yann.

Parmi eux, seuls treize font partie de mon échantillon. Béatrice qui refusait de parler depuis le début de l'année scolaire, ne s'est pas plus exprimée au cours de cette séance. A sa demande, elle a quitté la CLIN peu de temps après pour rejoindre la classe ordinaire de l'école de son secteur.

Ahmed est arrivé une semaine après et n'a donc pas participé à cette séance. J'ai évalué son niveau de départ au cours de la première journée du projet.

8.1.2. Analyse de la production orale des apprenants

Le premier tour de parole de présentation a amené les enfants à se présenter selon un rituel qu'ils connaissaient et avaient déjà utilisé plusieurs fois :

« Bonjour, je m'appelle X, j'ai X ans et je viens de X. »

Agnès est la seule à s'être présentée sans hésitation avec un débit adapté. Elle a ajouté « bientôt » pour annoncer son âge : « J'ai **bientôt** 8 ans. »

Pour les autres, leur professeure a été obligée de les aider à plusieurs reprises, en leur soufflant, un mot ou deux pour les relancer.

Lorsque nous avons échangé librement sur le cirque à partir d'un support image, seuls cinq enfants ont participé : Agnès, Benjamin, Matthieu, Sid et Toni. Les autres étaient attentifs mais sont restés muets. La production orale de ces cinq apprenants était basée essentiellement sur le vocabulaire qu'ils connaissaient concernant le cirque et les images qu'ils voyaient : cirque, clown, jongle, vélo, spectacle, chapiteau. Agnès était la seule à s'exprimer à l'aide de phrases simples conformes à la norme. Matthieu était très bavard et associait un sujet et un verbe. Les trois autres lançaient des mots pour indiquer ce qu'ils voyaient.

La dernière partie de l'échange étaient centrée sur le projet. Ce sont les mêmes enfants qui se sont exprimés. Suite à ma présentation du projet, ils ont manifesté avec beaucoup d'enthousiasme l'envie de pratiquer les techniques de cirque dont j'avais parlé. Plusieurs enfants avaient compris qu'ils allaient commencer le jour même. Cristiane Portois m'a dit qu'ils avaient demandé tous les jours : « aujourd'hui cirque ? »

L'objectif de cette séance d'accroche était atteint puisque les enfants étaient impatients de commencer le projet. Elle m'a par ailleurs permis d'obtenir des informations concernant leur niveau de départ en français, informations que j'ai pu compléter grâce aux éléments que Cristiane Portois connaissait sur leur parcours antérieur ainsi que par les résultats des évaluations de début d'année qu'elle avait déjà effectuées.

8.1.3. Niveau de départ en français

Sur ce groupe de treize, douze étaient donc totalement débutants. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 5.1.3. Agnès avait passé trois mois dans la CLIN au cours de l'année scolaire précédente. Elle n'avait aucun problème de compréhension et était capable de construire des phrases simples. Elle était maintenue en CLIN une partie du temps pour renforcer ses compétences écrites avant d'intégrer à temps plein sa classe de rattachement.

Benjamin, Florian, Matthieu, Sid et Toni ont montré une bonne compréhension orale dans les tests de début d'année. Par contre, Acheq, Amane, Ewan, Yann, Marceau, Maxime et Raphel manifestaient des difficultés de compréhension orale et s'exprimaient peu en grand groupe. Acheq, Amane, Ewan et Marceau semblaient particulièrement inhibés. Ewan et Marceau étaient frères.

Raphel s'exprimait beaucoup en petit groupe mais de manière totalement incompréhensible pour Cristiane comme pour moi-même.

Maxime, petit frère de Toni avec lequel il était souvent en conflit, était régulièrement en opposition et refusait parfois de faire le travail qui lui était demandé en classe.

Matthieu était très bavard. Il se faisait bien comprendre à l'oral mais ne cherchait pas à s'approcher de la norme linguistique. Il montrait par ailleurs d'importantes difficultés de concentration bien qu'il fasse partie des apprenants les plus âgés. Il s'investissait difficilement dans le travail scolaire.

Yann, l'un des plus jeunes, était lui aussi rarement attentif et éprouvait des difficultés à respecter les consignes qu'elles soient centrées sur l'attitude à adopter ou sur le travail demandé. Il parlait très peu et ne semblait pas comprendre les consignes.

Ahmed, arrivé deux mois après les autres, était très réservé. Il s'exprimait peu et répondait très timidement lorsqu'on s'adressait à lui mais il a vite prouvé qu'il comprenait bien toutes les consignes.

Ces observations et cette analyse réalisées à la première séance me permettront d'évaluer l'évolution des apprenants au niveau de leur production orale tout au long du projet.

8.2. La première séance d'EPS

8.2.1. Grille d'observation

Après avoir lancé cette séance, j'ai dirigé l'atelier d'acrobatie. N'ayant que trois ou quatre apprenants à la fois réalisant des tâches individuelles, cela m'a permis de centrer mon observation sur des critères précis définis en amont et de remplir une grille d'observation (annexe 2).

Je leur ai demandé de réaliser différentes figures (roulade avant, roulade arrière, roue, appui tendu renversé) en respectant une progression en quatre étapes. Ainsi je m'appuyais sur des schémas pour transmettre les consignes et je spécifiais à chaque étape les critères de réussite comme le précise les tableaux ci-dessous. Ces critères de réussite leur permettaient de s'auto-évaluer et de savoir s'ils pouvaient passer à l'étape suivante.





	Schémas	Critères de réussite
Etape 1		Rentrer la tête
Etape 2		Rentrer la tête Arriver groupé
Etape 3		Rentrer la tête Arriver groupé Rouler sur la ligne
Etape 4		Rentrer la tête Arriver groupé Rouler sur la ligne Arrivée sur les pieds

Tableau 16 : Schémas de progression et critères de réussite de la roulade avant
(D'après BERTRAND, P & SCHAETTEL, A (2002) (coord) *Vivre l'EPS. 6 à 8 ans*. Schiltigheim : Editions accès. p100.)




	Schémas	Critères de réussite
Etape 1		Arrondir le dos
Etape 2		Arrivée écart
Etape 3	Plan horizontal	Rester dans l'axe
Etape 4		Arrivée écart

Tableau 17 : Schémas de progression et critères de réussite de la roulade arrière
(D'après BERTRAND, P. & SCHAETTEL, A. (2002) (coord) *Vivre l'EPS. 6 à 8 ans*. Schiltigheim : Editions accès. p102.)

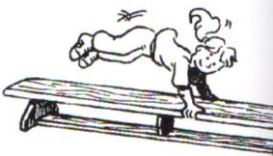
	Schémas	Critères de réussite
Etape 1		Sauter d'un côté à l'autre du banc Respecter l'ordre des appuis
Etape 2	Passer d'un côté à l'autre d'un tapis en plaçant les mains et les pieds dans les cercles.	Respecter l'ordre des appuis
Etape 3	Réalisation de la roue sur un tapis avec parade	Respecter l'ordre des appuis Aligner les appuis (mains, épaules, bassin)
Etape 4	Réalisation de la roue sans parade sur une ligne	Respecter l'ordre des appuis Aligner les appuis Rester sur la ligne

Tableau 18 : Schémas de progression et critères de réussite de la roue
(D'après BERTRAND, P & SCHAETTEL, A (2002) (coord) *Vivre l'EPS. 6 à 8 ans*. Schiltigheim : Editions accès. p98.)

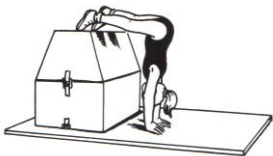
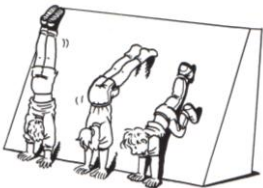
	Schémas	Critères de réussite
Etape 1		Alignement épaules-bassin Bras tendus Tenue au moins 3 secondes
Etape 2		Alignement des différentes parties du corps Bras tendus Tenue au moins 3 secondes
Etape 3	ATR avec parade	Alignement des différentes parties du corps
Etape 4	ATR sans parade	Alignement des différentes parties du corps Tenue 3 secondes

Tableau 19 : Schémas de progression et critères de réussite de l'Appui Tendu Renversé (ATR)
(D'après BERTRAND, P. & SCHAETTEL, A. (2002) (coord) *Vivre l'EPS. 6 à 8 ans*. Schiltigheim : Editions accès. p108.)

La grille d'observation (annexe 2) remplie au cours de cette première séance d'évaluation diagnostique m'a permis de repérer les ressources des apprenants sur le plan moteur et particulièrement dans les domaines des activités gymniques et de la prise de risque, domaines importants pour la pratique à venir des techniques de cirque comme je l'ai expliqué dans le chapitre 4.3.

8.2.2. Evaluation des compétences gymniques

Sur le plan gymnique, les quatre tâches motrices proposées ont été réalisées avec plus ou moins d'aisance selon les apprenants.

	Roulade avant	Roulade arrière	Roue	ATR
Acheq	3	2	1	1
Agnès	3	2	1	1
Amane	4	4	3	3
Béatrice	0	0	0	0
Benjamin	4	4	3	3
Ewan	3	2	3	2
Florian	4	4	4	4
Matthieu	3	3	2	2
Marceau	4	3	3	3
Maxime	3	2	3	2
Raphel	1	1	1	1
Sid	3	2	1	1
Toni	3	2	1	1
Yann	2	2	1	1

Tableau 20 : Evaluation diagnostique des apprenants dans les tâches d'acrobatie

J'ai rempli le tableau de l'annexe 2 en début de séance afin d'avoir un regard sur le réel niveau de départ des apprenants mais cependant j'ai vu rapidement les progrès de certains au cours de la séance et l'évolution des uns et des autres d'une étape vers l'autre. C'est pourquoi, j'ai aussi noté l'étape à laquelle chaque apprenant était arrivé à la fin du temps consacré à cet atelier.

Tous avaient déjà pratiqué la roulade avant, mais pour certains rouler dans l'axe était problématique. Quant à la roulade arrière, elle n'était réalisée correctement sur plan plat (étape 3) que par trois enfants au début de la séance. La roue et l'ATR ne semblaient pas avoir été travaillées auparavant, hormis pour Florian qui les maîtrisait déjà.

A la fin de la séance, Amane, Benjamin et Marceau avaient franchi plusieurs étapes. Matthieu avait passé beaucoup de temps à se dévaloriser ou à trouver de bonnes excuses justifiant ses difficultés. Ewan et Marceau ont manifesté la volonté de progresser et ont

Acheq a travaillé assidûment malgré ses difficultés apparentes sur le plan moteur et il a commencé à franchir les premières étapes affichées.

Maxime avait déjà des acquis mais n'a pas beaucoup évolué au cours de la séance malgré un nombre de passages important. Il a choisi de répéter les tâches qu'il réussissait correctement plutôt que de passer à l'étape suivante.

Agnès, Sid, Toni et Yann ont eux-aussi préféré répéter de nombreuses fois les tâches qui ne leur posaient pas de problème ou qui les amusaient comme les roulades sur plan incliné.

Quant à Béatrice, elle est restée assise et s'est contentée de regarder les autres.

8.2.3. Evaluation de la prise de risque

La roue et l'appui tendu renversé (ATR) sont des formes gymniques qui mettent le pratiquant en situation de renversement. Ces mouvements donnent des informations sur l'acceptation de la prise de risque dans des situations inhabituelles.

Comme je viens de le dire, peu d'apprenants avaient été confrontés à ces tâches préalablement et Florian était le seul à les maîtriser. Il était même capable de marcher sur les mains. J'ai rapidement pu lui proposer de réaliser des tâches plus complexes (rondade, saut de main), ou d'enchaîner plusieurs tâches : ATR + roulade, ATR 1/2/ tour, etc.).

Parmi les autres apprenants, les attitudes étaient variables. Certains, comme Acheq, Amane, Benjamin, Marceau, Matthieu, souhaitaient réussir dans les situations de prise de risque et

ont persévéré dans ce sens. D'autres ont refusé de le faire ou ont très vite renoncé malgré ma présence à l'atelier. Ce fut le cas d'Agnès, Béatrice, Raphel, Sid, Toni, Yann.

La dernière étape de ces ateliers dans laquelle il s'agit de réaliser la tâche sans parade nécessite une prise de risque plus importante. Amane, Benjamin et Marceau ayant atteint la 3^{ème} étape, pouvaient tous les trois s'entraîner sans parade mais seuls Amane s'est lancé. Benjamin et Marceau n'ont pas souhaité essayer.

Chapitre 9 : Analyse des tâches motrices

Dans ce chapitre, je vais appliquer la méthodologie décrite au chapitre 7 et ainsi analyser l'ensemble des tâches motrices, qu'elles aient été pratiquées en grand groupe ou en ateliers, qu'elles soient collectives ou individuelles.

9.1. Ateliers de techniques de cirque

J'ai présenté dans le chapitre 5.2.1.2, le tableau récapitulatif des ateliers de découverte des techniques de cirque proposés aux apprenants au cours des quatre premières séances. C'est à partir du temps effectif passé par chaque apprenant sur les ateliers (annexe 3) que je vais maintenant pouvoir mesurer la persévérance avec laquelle ils se sont investis dans ce travail. La liste des enfants dans ces tableaux est classée du plus âgés au plus jeune afin de mettre en évidence le facteur âge qui semble ici important.

Par ailleurs, j'entends par temps effectif de pratique, le temps durant lequel l'élève est centré réellement sur l'activité qu'il agisse ou bien qu'il soit concentré et réfléchisse avant d'agir. Par contre, j'exclus tous les moments de dispersion. Pour les ateliers « acrobaties », sachant qu'un temps minimum de repos entre chaque « passage (exécution de figure) est indispensable, c'est le nombre de passages qui donne une représentation de la persévérance plus que le temps effectif de pratique.

9.1.1. Première séance

La séance a duré une heure. Le temps consacré aux consignes d'organisation a été assez long au cours de cette première situation de travail en ateliers. De la même manière, les périodes de rotation d'un atelier à l'autre ont entraîné une perte de temps importante surtout pour la première rotation qui a nécessité un regroupement général et un rappel des consignes en raison de la dispersion des enfants à ce moment particulier. C'est pour cette raison que le temps passé à chaque atelier a différé entre le premier atelier et les autres et que les apprenants ont finalement passé entre 8 et 10 minutes à chaque atelier comme le montrent les tableaux en annexe 3.

Enfin, nous pouvons relever le cas de Béatrice qui est largement en marge du groupe dans tous les ateliers. Elle a, en effet, passé une partie de l'heure assise à regarder les autres. Je ne reviendrai pas ici sur le cas particulier de cette enfant dont j'ai déjà parlé et qui a quitté la classe le 18 novembre.

Pour cette première séance, j'ai donc encadré l'atelier acrobatie afin de faire une évaluation diagnostique des capacités de chaque apprenant dans cette spécialité. Les autres ateliers étaient autonomes. Les enfants étaient regroupés par trois ou quatre.

Voici l'analyse des données obtenues à chaque atelier (annexe 3.1).

Atelier acrobatie :

Les enfants ont tous été très actifs dans cet atelier dirigé dont j'ai parlé au sujet de l'évaluation diagnostique. Les différences de scores sont surtout liées au niveau de l'apprenant et donc au temps qu'il met à réaliser chaque acrobatie. Le score important de Florian et Maxime est lié au fait qu'ils n'étaient que trois dans leur groupe et que Béatrice n'a rien fait. Les deux garçons ont donc multiplié les passages. De plus, ils ont commencé par cet atelier qui a donc duré dix minutes. Par ailleurs, leur niveau étant déjà très élevé dans ce domaine, je n'ai pas eu besoin de donner beaucoup d'explications, ni de montrer comment il fallait s'y prendre. Le temps de travail effectif pour eux a donc été maximal car ils ont enchaîné les acrobaties quasiment sans s'arrêter.

Atelier jonglage :

Au cours de cette première séance, les enfants ont découvert le jonglage avec des foulards et avec des balles. Un document était affiché pour rappeler les différents exercices qu'ils devaient effectuer et pour lesquels j'avais effectué une démonstration préalable.

Malgré la difficulté de la tâche liée à l'effort de concentration qu'elle nécessite, le temps effectif de pratique est élevé pour tous. Ils ont, en effet, été actifs pendant plus de 80% du temps. Les cinq enfants les plus âgés ont même tous travaillé 100% du temps.

Atelier pédalette :

Cet atelier a été très investi par tous les enfants qui ont passé la totalité du temps imparti à tenter de réaliser la tâche qui leur était proposée. Chaque enfant pouvait disposer d'une

pédalette, ce qui a permis de maximiser le temps de pratique. Cette tâche qui met en jeu l'équilibre, avec une prise de risque présente mais limitée, a particulièrement intéressé les apprenants.

Atelier rouleau américain :

Je n'avais mis à leur disposition que deux rouleaux américains en raison de la nécessité de mettre en place une parade au stade de l'initiation. Dans les données en annexe 3.1., le temps effectif de pratique intègre donc le temps consacré à ce rôle. Matthieu, Béatrice, Raphel, Sid et Yann se sont assez vite détachés de cet atelier. Matthieu, Béatrice et Raphel sont allés observer leur camarade sur un autre atelier. Sid et Yann ont détourné le matériel de son utilisation acrobatique et ont utilisé la planche et le rouleau pour faire des constructions.

9.1.2. Deuxième séance

Cette deuxième séance a été plus efficace sur le plan de l'organisation. Nous avons perdu moins de temps au début ainsi qu'au moment de la rotation d'un atelier à l'autre. Les ateliers proposés étaient les mêmes que la semaine précédente avec quelques difficultés supplémentaires. Les apprenants ont donc pu consacrer dix minutes à chaque atelier.

J'ai choisi de me rendre disponible afin de pouvoir aller d'atelier en atelier et donner des conseils si besoin. Ainsi, tous les ateliers étaient autonomes.

Les enfants étaient à nouveau trois ou quatre par groupe. Les trois filles étaient ensemble mais Béatrice ne s'est pas beaucoup plus investie pour autant.

Voici l'analyse des données obtenues à chaque atelier (annexe 3.2.).

Atelier acrobatie :

Cet atelier était centré sur le travail de la roulade avec une proposition de progression, depuis la roulade sur plan incliné jusqu'à la roulade avant élevée par dessus un obstacle ou la roulade arrière piquée. Cette progression était rappelée par des figures affichées à côté des tapis. Cet atelier s'étant déroulé en autonomie, les résultats sont plus significatifs que ceux de la semaine précédente au niveau de l'investissement et plus particulièrement de la persévérance. En effet, les enfants qui souhaitaient s'arrêter de travailler pouvait le faire sans se sentir

observés par un enseignant. Par ailleurs, les différentes étapes proposées dans la progression sur les roulades devaient permettre à chacun de travailler selon ses besoins.

Les résultats diffèrent beaucoup d'un enfant à l'autre. Il apparaît que le niveau en acrobatie n'est pas forcément un facteur agissant sur l'investissement. Acheq qui n'était pas très performant en acrobaties a persévéré pour réussir et progresser de la même manière que Florian qui lui était très performant dès le début.

Parmi les enfants les plus jeunes, seul Amane, dont le niveau était bon au départ a réellement investi cet atelier de manière à franchir toutes les étapes de la progression. Agnès, Sid et Yann ont passé plus de temps à s'amuser qu'à s'entraîner.

Atelier jonglage :

Le temps de pratique effectif pour cette deuxième séance est moins élevé pour douze enfants sur 15. L'attrait de la nouveauté, très important à la première séance, est un peu retombé. Seuls Toni, Acheq et Florian ont investi tout le temps dont ils disposaient pour s'entraîner. La rigueur et les obstacles qui se présentent souvent au début de l'apprentissage en jonglage ont amené plusieurs apprenants à se décourager au cours de cette séance. Cependant, ces douze apprenants ont malgré tout investi entre 43% et 90% du temps à jongler, ce qui reste très positif pour un atelier qui demande beaucoup de concentration.

Atelier pédalette :

De la même façon, l'atelier pédalette qui avait obtenu un investissement à 100% lors de la première séance, a été investi entre 62% et 100% du temps si on ne tient pas compte des résultats de Béatrice. Cet atelier dans lequel une progression par rapport à la première séance a été proposée, a été correctement investi ce qui confirme l'intérêt des apprenants pour cette tâche de prise de risque mesurée.

Atelier rouleau américain :

Cet atelier a été encore moins investi que la semaine précédente. Il est apparu deux cas de figures :

- soit les apprenants ont très vite réussi la tâche demandée c'est-à-dire s'équilibrer sur le rouleau puis se lâcher et ils ont donc arrêté.
- soit ils se sont vite lassés car la tâche était trop difficile pour eux et ont renoncé.

C'est lorsque je passais à l'atelier et que j'impulsais l'envie de persévérer par quelques conseils, que les apprenants se remettaient à s'entraîner.

En m'appuyant sur la théorie développée par Vygotski sur la zone proximale de développement (chapitre 1.2.1.2.), j'en déduis que cette tâche telle qu'elle a été proposée n'était pas adaptée à un atelier autonome.

9.1.3. Troisième séance

Béatrice avait quitté la CLIN. Le groupe était donc réduit à 14 apprenants. Le temps de mise en place et d'organisation a été de nouveau assez rapide. Nous avons donc pu consacrer quarante minutes aux ateliers à proprement parler. Pour cette troisième séance, j'ai proposé la découverte d'autres techniques de cirque : le jonglage avec des assiettes chinoises et des anneaux, l'équilibre et le déplacement sur un tonneau et sur une boule et une progression en quatre étapes autour de la roue en acrobaties.

Les ateliers « tonneau » et « boule » nécessitant ma présence jusqu'à ce que les consignes de sécurité soient bien intégrées, et comme il était préférable dans la progression que les enfants aient testé le tonneau avant la boule, j'ai choisi de regrouper ces ateliers et de les diriger ensemble.

Voici l'analyse des données obtenues à chaque atelier (annexe 3.3.).

Atelier jonglage :

L'attrait pour les « assiettes chinoises » a été important et tous ont consacré tout leur temps avec cet objet sans essayer les anneaux. La présence de la maîtresse et la réussite rapide de quelques enfants dans la tâche de faire tourner l'assiette autour d'un bâton vertical, a dynamisé les autres apprenants qui ont cherché avec persévérance à réussir cette tâche. Seuls, Matthieu et Maxime qui étaient dans le même groupe ont « décroché » au cours des dernières minutes et sont allés voir ce qui se passait à l'atelier « boule ».

Atelier « tonneau » et « boule » :

Les temps obtenus à cet atelier ne sont pas très représentatifs car ma présence a eu une incidence importante sur l'investissement des apprenants. Par ailleurs, n'ayant à disposition

qu'une boule et un tonneau, un temps d'attente assez long a limité le temps de pratique effective, même si j'ai pris en compte l'investissement dans le rôle d'aide et de parade. Je ne vais donc pas tenir compte de ces chiffres. Je peux simplement préciser que tous attendaient leur tour avec impatience pour réaliser ces tâches d'équilibre difficiles.

Atelier « roue » et « rondade » :

Les chiffres représentent le nombre cumulé de passages sur les quatre étapes de la progression. Il est à noter que les élèves les plus performants ont fait le plus grand nombre de passages. Les élèves rencontrant des difficultés sur les deux premières étapes ont rapidement arrêté. Ce fut le cas d'Ewan, Matthieu, Marceau, Maxime, Raphel, Sid, Agnès et Yann qui ont passé plus de temps à regarder les autres ou à chahuter qu'à s'entraîner. Ils auraient certainement eu besoin de conseils pour améliorer leur réponse motrice et ainsi persévérer. Par contre, les sept autres apprenants, étant en mesure de réaliser les quatre étapes, ont fait preuve de beaucoup de persévérance. Nous voyons à nouveau ici le rôle important de l'étaiyage tel que Vygotski l'a expliqué.

9.1.4. Quatrième séance

Les ateliers ont duré un peu moins longtemps en raison d'un retour en classe pour résoudre un problème relationnel avec un élève d'une autre classe après la récréation. Nous avons donc consacré huit minutes à chaque atelier et supprimé l'atelier acrobatie ce jour-là. Les enfants étaient donc quatre ou cinq par atelier.

L'atelier de jonglage les a amenés à découvrir un nouvel objet à jongler, le « bâton du diable ». L'atelier « boule » et « tonneau » s'est déroulé en autonomie après un rappel strict des consignes de sécurité et du rôle essentiel des parades. Les enfants pouvaient choisir de pratiquer les deux techniques ou une seule.

L'atelier « monocycle » était dirigé. Pour cette première séance de découverte, des supports de chaque côté devait permettre de prendre appui et de s'appropriier les sensations de nouvel équilibre sans trop d'appréhension.

Atelier de jonglage :

Disposant de quatre « bâtons du diable », chaque apprenant pouvait en manipuler un. Les temps effectifs de pratique relevés (de 68% à 100%) montrent un réel investissement autour de cette tâche de jonglage. Certaines figures assez simples ont été de nombreuses fois reproduites par les enfants qui ont aussi expérimenté des échanges à deux.

Atelier « monocycle » :

Nous disposions de trois monocycles : deux grands et un petit. Comme je l'ai signalé précédemment pour tous les ateliers dirigés, ma présence rend les résultats peu représentatifs car je les incite à essayer. Cependant, il est apparu que les plus âgés des enfants étaient empressés à l'idée d'essayer le monocycle au contraire des plus jeunes qui, pour certains comme Yann, Sid et Agnès, ont préféré simplement regarder les autres.

Atelier « boule » et « tonneau » :

Le temps relevé prend en compte l'investissement dans le rôle de la « parade » c'est-à-dire *l'aide apporté à un novice dans tout exercice délicat, pour lui éviter l'échec ou l'accident* (Petiot 1982). Certains enfants n'ont pas du tout tenté de monter à nouveau sur la boule. C'est le cas de Matthieu, Toni et Agnès. Agnès et Toni ne se sont investis que dans le rôle de « pareur » et n'ont pas non plus voulu monter sur le tonneau.

Les enfants ont tous été très actifs pendant les huit minutes dont ils disposaient. Cet atelier de prise de risque nécessitant aussi la responsabilisation à travers la gestion de la sécurité les a amenés à beaucoup s'investir. Chacun à trouver sa place soit dans la pratique, soit dans la parade, soit dans les deux.

9.1.5. Séances suivantes

Après ces quatre séances de découverte durant lesquelles les tâches étaient imposées, les apprenants ont pu choisir de se perfectionner durant tout le reste du semestre dans des techniques de leur choix. Chaque semaine, un temps libre par petits groupes leur permettait d'accéder à tout le matériel de cirque.

Les échasses, uniquement adaptées aux enfants les plus grands, ont été introduites au deuxième semestre. Toni, Ewan et Acheq ont particulièrement investi cette technique et ont travaillé avec autonomie à chaque séance pour se perfectionner.

Pour raisons climatiques, le diabolo qui nécessite de la hauteur a été découvert au mois d'avril lorsque nous avons pu aller pratiquer cette activité dans la cour de l'école. Les enfants les plus âgés (Toni, Acheq, Matthieu, Marceau et Florian) ont aussi consacré beaucoup de temps à cette technique qu'ils m'ont réclamée tout l'hiver comme certains le disent dans les entretiens. Le tableau en annexe 3.5., offre une représentation de l'investissement de chacun dans les ateliers de technique de cirque libres proposés tout au long de l'année. Ce tableau a été rempli à partir des notes que je prenais et des bilans de séances que je faisais après chaque journée.

Nous pouvons ainsi constater que cet investissement a été variable d'un enfant à l'autre, du fait qu'il pouvait être réparti dans toutes les techniques proposées ou centré sur une seule.

Il apparaît très nettement que certains enfants parmi les plus jeunes (Yann, Sid, Raphel) papillonnaient d'une technique à l'autre sans se projeter dans le spectacle. En effet, ils ne semblaient pas mesurer qu'ils allaient avoir à se produire sur scène dans la pratique d'une ou plusieurs de ces techniques. Les plus âgés, par contre, étaient très motivés à l'idée de réussir certaines prouesses le jour du spectacle et se sont engagés dans un entraînement assidu pendant les séances d'EPS et en dehors.

9.2. Echauffements collectifs

9.2.1. Catégorisation

Tâche 1 : Le jeu des « statues »

Il s'agit d'une tâche semi-définie, d'après la typologie de Famose (chapitre 3.4.1) dans laquelle le but est spécifié mais la manière de l'atteindre ne l'est pas. Cette tâche est individuelle. Elle nécessite la compréhension des consignes. En effet, la transcription de cette tâche à partir de la vidéo (annexes 4.1.1. et 4.2.1.) permet de noter que la non-compréhension des consignes formulées par l'enseignant empêche la réalisation de la tâche. Par ailleurs, certaines consignes (réaliser une statue à 2, par exemple) peuvent amener les participants à coopérer mais la vidéo montre que cette coopération n'a enclenché qu'une communication non verbale. La raison en est certainement la simplicité de la réponse motrice à donner.

Tâche 2 : Les étirements

Il s'agit d'une tâche définie, individuelle, dans laquelle les modalités d'exécution sont clairement spécifiées.

La compréhension des consignes est nécessaire mais non indispensable par tous car la vidéo met en évidence le fait que les élèves qui n'ont pas compris la consigne, ont la possibilité d'imiter les gestes de l'enseignant, ou des apprenants qui ont compris et exécutent ainsi correctement la tâche mais avec un temps de décalage.

9.2.2. Mesure de l'investissement

Tâches 1 et 2 : Dans ces tâches, l'investissement des apprenants se mesure essentiellement à l'intensité énergétique avec laquelle ils s'impliquent.

L'observation attentive du film et la transcription écrite permettent de montrer, qu'excepté Béatrice, tous les apprenants présents ces jours-là ont été très actifs pendant toute la durée de la tâche.

Le manque d'engagement de Béatrice est marqué par une attitude de retrait, un manque d'enthousiasme apparent et une participation limitée. Je ne reviendrai pas sur le cas particulier de cette enfant dont j'ai déjà parlé mais je tiens à noter simplement que son attitude de retrait

frappante à l'observation de la vidéo, tranche nettement avec l'enthousiasme de tous les autres et met d'autant plus en évidence l'énergie qu'ils donnent pour réaliser la tâche demandée.

9.2.3. Analyse des interactions verbales et co-verbales

Excepté au tout début de chaque séance quand l'enseignant demande de rappeler ce qu'on avait fait à la séance précédente, ces tâches d'échauffement nécessitent essentiellement la compréhension des consignes orales données par l'enseignant. Aucune production orale n'est réellement nécessaire. C'est donc à l'observation des réponses motrices des apprenants qu'il est possible de vérifier la bonne compréhension des consignes.

Conformité des réponses motrices données :

Dans le jeu des statues, pour la consigne de faire des statues toutes petites, lors de la séance du 10 novembre, cinq élèves sur quinze donnent une réponse motrice non conforme aux attentes (annexe 4.1.1. ligne 15). Il reste cependant difficile d'évaluer si cette réponse non conforme est liée à une mauvaise compréhension de la consigne ou à un oubli de ce qui était demandé avant le démarrage de la musique. Par exemple, Toni qui imite l'enseignant au moment de la passation de la consigne prouvant ainsi qu'il comprend les propos de l'enseignant, reste debout quand la musique s'arrête. Il réagit en voyant les autres se baisser et donc avec quelques secondes de décalage. Peut-être était-il simplement dans la lune ?

Au moment des étirements, Matthieu ne réagit pas à la consigne de changer de pied (annexe 4.1.2. ligne 13) mais son attitude très concentrée sur son geste dans les minutes qui précèdent m'amène à interpréter cela comme le fait qu'il n'a pas entendu la consigne.

De la même manière, au cours de la séance du 17 novembre, lorsqu'Acheq et Benjamin donnent une réponse non conforme à la demande de réaliser une statue sur un pied, je suis amenée à penser qu'ils ont oublié la consigne, car dès que je leur demande ce qu'était la consigne, ils peuvent la reformuler (annexe 4.2.1. lignes 18-19).

Béatrice dont le manque d'investissement a été relevé précédemment, pouvait quant à elle, refuser volontairement de faire ce qui était demandé tout en ayant tout-à-fait compris la consigne.

Par contre, lorsque Raphel, au cours de la séance du 17 novembre, donne une réponse non conforme pour la consigne de réaliser une statue ayant les fesses par terre (annexe 4.2.1 lignes

35 à 39), l'ensemble de la séquence semble prouver qu'il n'a pas compris la consigne. Cette situation provoque en effet une séquence latérale sur laquelle je reviendrai à la fin de ce sous-chapitre.

Input compréhensible :

Un lexique et des structures syntaxiques spécifiques apparaissent de nombreuses fois dans le discours de l'enseignant qui les met aussitôt en lien avec la gestualité. Ils sont répétés de nombreuses fois au moment de la passation des consignes de manière claire et articulée et repris à chaque séance.

J'ai répertorié le lexique et les structures syntaxiques selon six catégories développées dans les tableaux 21 et 22.

Lexique lié aux parties du corps	Lexique lié à l'espace	Lexique et structures syntaxiques liés au mouvement
Les parties du corps La main, sa main, les mains Les pieds, le pied, son pied, sur un pied, l'autre pied Les chevilles, sa cheville La tête / Le cou Le dos, le bas du dos Les genoux Son nombril Les fesses Les bras/Les épaules/Les poignets	Petit(e) - Tout(e) petit(e) Grand(e) ; Très grand(e) Arrière, En arrière Derrière/ Devant Un seul côté Par terre Debout Au milieu Au dessus de A droite, à gauche	Tourner Pas trop vite Pas trop fort Doucement, tout doucement On monte sur On redescend de Descends Dans un sens et dans l'autre

Tableau 21 : Lexique et structures syntaxiques relevés dans le discours de l'enseignant au cours de tâches motrices d'échauffement.

Lexique et structures syntaxiques spécifiques à l'EPS	Lexique et structures syntaxiques spécifiques au cirque	Lexique et structures syntaxiques fréquemment utilisés à l'école
Echauffer, s'échauffer, on s'échauffe	Les pyramides, des	Asseyez-vous

bien le dos, échauffement Les tapis, sur les tapis Ecartez-vous un petit peu On s'écarte / Ecarter les jambes Changer de pied On tourne sa tête/Redresser la tête/ On relève la tête Poser les pieds derrière/ Poser les pieds par terre On tend les jambes/Les jambes tendues Les deux mains par terre Tends tes bras/Les bras tendus S'appuyer sur ses poignets A quatre pattes On change de côté On court Vous allez vous faire mal Dos creux/dos plat/dos rond	pyramides Les culbutos Porteur Faire des acrobaties	Regardez-bien Approchez-vous Ecoutez-bien On va faire des groupes de 3 Vous vous mettez debout La consigne C'est important
---	--	--

Tableau 22 : Lexique et structures syntaxiques relevés dans le discours de l'enseignant au cours de tâches motrices d'échauffement

Ces tâches d'échauffement paraissent donc très intéressantes au niveau de l'input compréhensible qu'elles proposent.

Les séquences latérales :

L'analyse de ces tâches met en évidence quelques séquences latérales de deux types :

- Une séquence potentiellement acquisitionnelle (annexe 4.1.1. ligne 2 à 5)

Une seule SPA apparaît au cours de ces temps d'échauffement. Il s'agit d'une séquence qui intervient au début de la séance alors qu'un apprenant revient sur ce qui a été fait la semaine précédente. Ces situations d'échauffement offrent aux apprenants, dans la suite de leur déroulement, un temps de parole assez réduit qui donne peu l'occasion de voir apparaître des SPA.

- Des séquences interactives d'élicitation.

J'ai relevé six séquences interactives d'élicitation. Cinq de ces séquences sont déclenchées par la question d'un apprenant, comme par exemple :

« C'est pas un statue ? » s'interroge Toni (annexe 4.2.1. ligne 11) en se tournant vers sa maîtresse.

« C'est quoi fesses » demande Benjamin (annexe 4.2.1. ligne 31) suite à la consigne de réaliser une statue ayant les fesses par terre.

« Maîtresse, on dit quoi ? » lorsqu'une hésitation apparaît entre acrobatie ou acrobate. Parmi ces séquences, plusieurs se déroulent entre la professeure des écoles habituellement chargée de la classe et les apprenants. Je vois deux explications à ce fait :

D'une part, elle est, pour les apprenants, la référente au niveau de l'apprentissage du français et c'est avec elle au quotidien que les enfants se posent des questions d'ordre linguistique.

D'autre part, elle se situe en tant qu'observatrice au cours des séances de cirque et reste centrée sur la langue. Ce constat confirme mon ressenti au cours des séances d'avoir eu des difficultés à être centrée à la fois sur le contenu disciplinaire et la gestion du groupe très importante en EPS, et en même temps sur la qualité de la langue utilisée par les apprenants au cours des interactions verbales.

La sixième séquence interactive d'élicitation est déclenchée par une question de la professeure de cirque demandant de nommer une partie du corps que les apprenants étaient entrain d'échauffer.

Cette deuxième tâche d'échauffement semble très favorable à ce genre de séquence que l'enseignant pourrait certainement multiplier à condition de réussir à se dégager des préoccupations liées à l'EPS.

Communication co-verbale :

Il apparaît, par ailleurs, que la communication co-verbale prend une place très importante aussi bien chez l'enseignante que chez les apprenants, pour accompagner l'expression verbale.

Les kinèmes référentiels sont les plus nombreux et particulièrement les kinèmes mimétiques qui permettent bien souvent de montrer en expliquant.

Quelques kinèmes expressifs sont utilisés par l'enseignante pour amplifier la force de son propos (annexe 4.3.1. ligne 29) ainsi que quelques kinèmes illustratifs qui illustre essentiellement les déplacements dans l'espace (annexe 4.3.1. lignes 5 et 18).

J'ai, par ailleurs, relevé, au cours de ces tâches d'échauffement, l'expression « comme ça » associés à des kinèmes référentiels mimétiques, exprimée 31 fois par les apprenants. J'ai

signalé cette expression en gras dans les transcriptions en annexe 3. Cette structure syntaxique est utilisée par les apprenants dans trois situations différentes :

- Soit pour vérifier la bonne compréhension des consignes (annexe 4.1.1. lignes 12 et 21 ; annexe 4.2.1. ligne 25)
- Soit pour accompagner corporellement l'explication qu'ils ne peuvent formuler verbalement. (annexe 4.1.2. lignes 6, 8, 16, 17, 26, 35 ; annexe 4.2.2. lignes 6, 14, 18, 26, 36, 48, 56, 59)
- Soit pour obtenir des encouragements ou félicitations de la part de l'enseignante (annexe 4.1.2. lignes 10, 12, 14, 19, 30, 46 annexe 4.3.1. lignes 13, 15, 30, 31, 33). Cette recherche de compliments a peut-être été accentuée par ma tendance très marquée à valoriser la réussite des apprenants, comme le montre la transcription de ces séances. Pour mieux observer ces interactions, je les ai relevées sous la forme EE (Expression Encourageante). Sur les trois séances transcrites, j'ai prononcé 21 expressions encourageantes du type : c'est bien, très bien, très très bien, oui, parfait.

9.2.4. Evaluation

Tâche 1

Cette tâche a donc déclenché beaucoup de motivation pour 14 élèves sur 15. Elle offre un input authentique bien adapté aux apprenants d'âge primaire, dans le contexte de la CLIN. La possibilité pour l'enseignant d'apporter une illustration de son discours par les gestes offre une aide importante aux apprenants d'autant plus qu'ils sont débutants.

Par contre, la seule réponse motrice, dans un cadre collectif, ne suffit pas à évaluer la compréhension orale.

Tâche 2

Cette tâche a été réalisée avec application. Elle offre la possibilité aux apprenants de répondre par la motricité aux questions de l'enseignant mais comme dans la tâche 1, il est impossible de savoir si les apprenants qui reproduisent correctement le geste dans un deuxième temps ont

réellement compris la consigne. L'effet groupe et la possibilité d'action par imitation sont susceptibles de fausser les résultats.

La richesse de ces macro-tâches est l'investissement qu'elles ont déclenché chez les apprenants. Leur limite, sur le plan langagier est l'impossibilité de mesurer avec certitude la compréhension de l'oral mais elles offrent un input compréhensible intéressant et adaptable au public visé et elles sont déclencheuses de séquences latérales pertinentes en termes d'apprentissage de la langue.

9.3. Construction de pyramides humaines

9.3.1. Catégorisation

Cette tâche a été réalisée avec l'ensemble du groupe-classe lors des quatre premières séances. Pour ce qui est du travail en petits groupes, les problèmes techniques rencontrés et déjà signalés au chapitre 6.2.1, m'ont amenée à ne recueillir les transcriptions que de deux groupes au cours de deux séances (annexe 4). Je vais donc analyser maintenant la phase de passation des consignes pour toutes les séances et les interactions au cours de la tâche de construction de pyramides à trois pour le groupe d'Ahmed, Benjamin et Maxime ainsi que la tâche de construction de pyramides à cinq pour le groupe d'Acheq, Florian, Marceau, Matthieu et Toni. Ce deuxième enregistrement est tout-à-fait audible puisque le groupe de cinq était seul à ce moment-là dans la salle de motricité. Il s'agit des élèves les plus âgés que j'avais repris en atelier après la séance collective du 24 novembre et avec lesquels il a été possible en fin de séance de dépasser la simple reproduction de figures pour aller vers la création de pyramides.

Dans cette tâche, le but est clairement spécifié, l'aménagement matériel aussi mais les modalités d'exécution ne sont le pas et doivent provoquer une discussion entre les membres du groupe qui doivent se mettre d'accord. Il s'agit donc d'une tâche collective semi-définie, et plus précisément en reprenant les définitions du chapitre 3.2.3., d'une tâche coopérative dans laquelle chaque participant apporte une pierre à l'édifice.

9.3.2. Mesure de l'investissement

Le visionnement des vidéos permet d'observer qu'à chaque séance, tous les groupes se mettent rapidement au travail et ne s'arrêtent que lorsque toutes les pyramides ont été réalisées. L'investissement dans cette tâche est donc très important pour l'ensemble des apprenants du groupe.

Un élément déclencheur de l'investissement est la constitution des groupes. En effet, il apparaît clairement qu'à chaque séance, les apprenants attendent avec impatience l'annonce des groupes et réagissent spontanément et affectivement à cette annonce. La question

d'Agnès : « Est-ce que je peux être avec elle ? » (annexe 4.1.3. ligne 12) ou les réactions verbales enthousiastes relevées : « Oui, oui, oui » (annexe 4.1.3. ligne 18) « Ouaih, ouaih, you, ouh » (annexe 4.2.3. ligne 9) « yes » (annexe 4.3.2. ligne 2) associées à une gestualité expressive très positive (sautent sur place, tapent des mains), démontrent l'importance que ces jeunes apprenants accordent aux partenaires de travail qui leur sont proposés.

Il est donc essentiel que l'enseignant prenne en compte ce paramètre affectif autant que celui des L1. Il est préférable que ces dernières soient différentes afin d'imposer une communication dans la langue commune : le français. L'aspect gabarit physique semble finalement secondaire car les apprenants seront plus motivés s'ils travaillent avec des partenaires qu'ils apprécient même si la répartition des rôles entre porteurs et voltigeurs se trouve alors imposée et irréversible en raison de critères physiques.

Enfin, la proposition faite au groupe des apprenants les plus âgés d'inventer eux-mêmes des pyramides dans la perspective du spectacle a entraîné une manifestation encore plus grande de leur motivation (annexe 4.3.2. lignes 59, 80 et 81).

9.3.3. Analyse des interactions verbales et co-verbales

Je vais dissocier l'analyse des interactions au moment de la passation des consignes, de celle au cours du travail en petits groupes. Le premier temps amenant à travailler la compréhension de l'oral alors que le deuxième met les apprenants en situation de communication et de production orale.

Passation des consignes

Cette phase met en évidence un input compréhensible reprenant les structures déjà utilisées dans les tâches d'échauffement et ajoutant d'autres structures sur les mêmes thèmes ou complétant ces structures.

J'ai noté en gras dans les tableaux ci-dessous les structures déjà utilisées dans les tâches d'échauffement.

Lexique lié aux parties du corps	Lexique lié à l'espace	Lexique et structures syntaxiques liés au mouvement
----------------------------------	------------------------	---

Le dos Le bas du dos Sur le dos Les fesses Au-dessus des fesses	Debout Au milieu -Le milieu Dessous	Tout doucement On redescend de On monte sur - On monte là Se lever Descends !
---	---	--

Tableau 23 : Lexique et structures syntaxiques relevés dans le discours de l'enseignant au cours de tâches motrices de construction de pyramides

Lexique et structures syntaxiques spécifiques à l'EPS	Lexique et structures syntaxiques spécifiques au cirque	Lexique et structures syntaxiques fréquemment utilisés à l'école
Les tapis Serrez bien les tapis Vous allez vous faire mal Ça fait mal J'ai mal Les roues Les roulades	Les pyramides , ces pyramides Le porteur Le spectacle	Asseyez-vous , Restez assis Regardez-bien Approchez-vous Ecoutez-bien On va faire des groupes de 3 , de 2 4 ou 5 par groupes On va faire 3 groupes Vous vous mettez debout ; Vous vous mettez là ; Vous allez vous mettre là-bas Restez assis Vous essayez ; Vous essayez de faire C'est bien compris

Tableau 24 : Lexique et structures syntaxiques relevés dans le discours de l'enseignant au cours de tâches motrices de construction de pyramides

Ces tableaux confirment donc l'importance de l'input compréhensible au cours de ces tâches motrices.

Sur le plan des séquences latérales, j'ai relevé à plusieurs reprises une séquence dans laquelle les apprenants répètent spontanément « Tout doucement » derrière moi lorsque j'explique comment descendre d'une pyramide (annexe 4.1.3. lignes 8 et 10). Il est possible que ce soit

ma manière, insistante et associée à une gestualité communicative de structuration et très expressive (kinèmes rythmique + amplificateur), de formuler cette consigne de sécurité qui les a amusés et donc amenés à répéter la formulation derrière moi avec le même ton et la même gestualité.

Travail en petits groupes

Au niveau du travail en petits groupes, plusieurs points m'ont interpellée :

- Concernant le groupe de trois :

Les adverbes « ici », « là » ainsi que les structures « ça » et « comme ça » déjà mentionnées dans les tâches d'échauffement, sont particulièrement présents dans les interactions verbales relevées dans cette tâche coopérative effectuée par le groupe de trois. En effet, j'en ai relevé 20 occurrences sur 34 échanges verbaux pour ce groupe. Elles sont systématiquement accompagnées d'un kinème référentiel, soit déictique soit mimétique qui semble indispensable à la communication.

La gestualité communicative prend donc une place essentielle dans la communication de ce trinôme. Cette gestualité dépasse même le niveau des kinèmes co-verbaux pour aller dans cette situation jusqu'à une réelle communication corporelle qui passe par le toucher. L'enregistrement vidéo montre largement des contacts et manipulations corporelles entre les enfants qui cherchent à amener leur camarade vers la posture désirée.

Quelques structures relevées précédemment au niveau de l'input donné par l'enseignant réapparaissent ici dans la production orale de ces apprenants encore très débutants : on va faire, les mains, plat(en parlant du dos). L'importance que ces trois enfants accordent aux positions des porteurs laisse supposer que les consignes de sécurité exposées précédemment ont été correctement comprises.

- Concernant le groupe de cinq :

Même si les résultats exposés précédemment pour le groupe de trois se confirment pour le groupe de cinq, des éléments nouveaux apparaissent. En effet, alors que la tâche par groupes de cinq n'a eu lieu qu'une semaine après celle par groupe de trois, je note des interactions beaucoup plus longues avec des phrases simples mais complètes et beaucoup plus nombreuses dans la tâche réalisée à cinq. De devoir créer eux-mêmes leurs pyramides et non plus de

simplement reproduire celles qu'ils voient sur leur fiche amplifie largement ce phénomène. Cette tâche motrice de création semble donc inciter beaucoup plus les apprenants à échanger verbalement.

Elle développe par ailleurs, de façon plus marquée, des interactions autour de comportements d'autorégulation du groupe tels que l'autonomie et la prise d'initiative.

Je note aussi à plusieurs reprises des encouragements exprimés par les apprenants eux-mêmes : « Allez, allez », « Vas-y », « allez monte » (annexe 4.3.2. lignes 19, 36, 38, et 106).

Une autorégulation apparaît aussi pour appliquer les consignes de travail et de sécurité :

- Toni demande à Matthieu de ne pas parler en portugais pour que tout le monde comprenne (lignes 68 et 101).
- Matthieu veille à ce que le groupe se place face au spectateur sur l'espace scénique (lignes 49 à 51).
- Acheq veille à ce que les tapis ne s'écartent pas (ligne 48).

Les manipulations corporelles sont aussi utilisées par ce groupe en complément du verbal et de la kinésie communicative.

Un travail de recherche complémentaire avec d'autres groupes permettrait de préciser ces points d'analyse. En effet, il est impossible ici de déterminer si ces différences sont liés à l'âge des apprenants (plus âgés dans le deuxième cas), au nombre d'apprenants constituant le petit groupe (trois dans le premier cas, cinq dans le deuxième), ou simplement à la différence entre reproduction de figures ou création de figures.

9.3.4. Evaluation

Cette tâche motrice semble particulièrement intéressante sur le plan langagier pour plusieurs raisons :

- La motivation qu'elle a suscitée chez tous les apprenants.
- Le réinvestissement de quelques structures syntaxiques issues de l'input qu'elle provoque.
- Son intérêt pour des apprenants débutants qui peuvent s'appuyer de façon importante sur la kinésie communicative.

- L'utilisation d'une communication corporelle qui dépasse même la kinésie et qui peut être un réel support d'apprentissage.

Enfin, la variante qui consiste à amener les apprenants à créer eux-mêmes leurs pyramides semble un facteur déclenchant d'interactions plus longues et plus riches susceptibles d'entraîner des apprentissages linguistiques.

9.4. Présentation des pyramides humaines

9.4.1. Catégorisation

De la même manière que dans la tâche précédente, présenter des pyramides humaines au reste du groupe est une tâche coopérative semi-définie. Cette tâche est par ailleurs intéressante à observer sur le plan émotionnel car il s'agit aussi de se mettre dans la peau du circassien confronté au regard d'un public comme je l'ai expliqué dans le chapitre 5.2.3. Si je reprends la classification émotionnelle des activités de cirque proposées au chapitre 4.3.2., cette tâche se trouve au croisement des activités de conformité et de la rencontre.

9.4.2. Mesure de l'investissement

Au début de la vidéo concernant cette tâche, on peut observer que les apprenants s'agitent et échangent pour savoir quelles pyramides ils vont choisir de montrer aux autres. Plusieurs groupes veulent commencer au moment de la présentation et après chaque présentation d'un groupe tous les autres se précipitent pour passer à leur tour. Cet engouement prouve l'enthousiasme avec lequel ils vivent cette situation de jeu d'acteur (annexe 4.2.4. lignes 9, 20, 21, 29).

Cette tâche est donc génératrice de beaucoup de motivation chez des apprenants de cet âge.

9.4.3. Analyse des interactions verbales et co-verbales

Au niveau de l'input, cette tâche offre l'occasion aux enseignantes d'utiliser des structures syntaxiques et du vocabulaire en lien avec le thème du spectacle et qui pourront être réinvestis dans d'autres domaines :

« Mets-toi au milieu des tapis », « On fait le spectacle », « Il faut regarder les spectateurs », « On regarde le public », « C'était le sketch de clown », « Quand on est sur scène on ne discute plus ».

Au niveau de la production orale des apprenants, la consigne étant d'être le plus silencieux possible et de se concentrer uniquement sur la gestuelle, cette tâche n'incite pas à la

production orale. Par contre, elle est intéressante sur le plan de la communication non verbale et des émotions qu'elle provoque.

9.4.4. Analyse des émotions

Comme nous l'avons vu en 4.3.1., la situation de présentation sur scène est créatrice d'émotions à la fois chez les spectateurs et chez les acteurs. Cette tâche dont le but est de montrer aux camarades de classe le résultat d'un travail en petits groupes a déclenché l'expression de certaines émotions :

- La joie :

Après chaque pyramide réussie, le groupe de spectateur manifeste sa joie par des applaudissements.

Par ailleurs, certains imprévus, tel que la chute de Benjamin (annexe 4.2.4. ligne 6 à 8) ou celles d'Ahmed (ligne 45) puis de Yann (ligne 99) déclenchent des rires spontanés chez les spectateurs. Ce constat entraîne parfois les circassiens à reproduire la chute pour provoquer à nouveau les rires des spectateurs (lignes 11 et 15 pour Benjamin, 100 et 101 pour Yann).

- La colère :

Agnès manifeste sa colère vis-à-vis de ces camarades de scène lorsqu'elle se retrouve devant le public (annexe 4.2.4. ligne 54 à 70 puis 81) alors qu'elle est plutôt conciliante en situation d'entraînement. Elle reproche à ses partenaires de choisir les pyramides les plus difficiles (ligne 62). On peut supposer que cette position d'acteur la stresse d'autant plus qu'elle n'est pas très performante dans le domaine moteur. L'analyse du risque préférentiel (chapitre 3.3.1.) amène Agnès à refuser de se produire devant ses camarades et cela entraîne de la colère chez elle. Elle s'investira d'ailleurs pour le spectacle final dans un rôle plus théâtral qu'acrobatique.

9.4.5. Evaluation

Cette tâche crée une communication principalement non verbale. Elle est particulièrement source d'émotions positives et négatives chez les apprenants et peut ainsi avoir un rôle dans la mise en mémoire des structures langagières.

Je constate d'ailleurs, que certaines formulations que j'ai utilisées au cours de cette tâche réalisée le 17 novembre, se retrouvent dans les paroles des apprenants au cours du travail en groupes de cinq qui a eu lieu la semaine suivante : « Il faut regarder les spectateurs » (annexe 4.2.4 ligne 5 et annexe 4.3.2. ligne 51), « Mets-toi au milieu des tapis » (annexe 4.2.4. ligne 32 et annexe 4.3.2. ligne 64).

9.5. Faire des cascades au tremplin

9.5.1. Description et catégorisation

Il s'agit d'une tâche motrice dont la dominante est émotionnelle en raison du sentiment de prise de risque qu'elle génère.

Cette tâche s'est déroulée en atelier au mois de mars avec uniquement le groupe des grands présents ce jour-là. Six apprenants, entre 9 et 11 ans, ont donc participé : Ewan, Florian, Maga, Marceau, Maxime, Toni.

Cette tâche « Faire des cascades au tremplin » se présente sous forme d'une progression permettant une adaptation motrice de l'individu à l'incertitude d'un milieu nouveau et instable : le milieu aérien.

J'ai donc proposé sept étapes :

- 1 : Course d'élan, impulsion deux pieds sur le tremplin, saut vertical
- 2 : Course d'élan, impulsion deux pieds sur le tremplin saut vertical avec ½ tour
- 3 : Course d'élan, impulsion deux pieds sur le tremplin saut vertical avec tour complet
- 4 : Course d'élan, impulsion deux pieds sur le tremplin, saut vertical arrivée accroupi sur le cheval en mousse placé à l'horizontale, sortie salto avant.
- 5 : Course d'élan, impulsion deux pieds sur le tremplin, saut écart par-dessus le cheval en mousse placé à l'horizontal
- 6 : Course d'élan, impulsion deux pieds sur le tremplin, saut vertical arrivée debout sur le cheval en mousse se retourner dos aux gros tapis puis se laisser chuter vers l'arrière.
- 7 : Chutes arrières en cascades

Les trois premières étapes doivent amener les apprenants à s'approprier le tremplin et à ressentir les effets de l'impulsion qu'ils donnent sur la position de leur corps dans l'espace.

Les trois étapes suivantes accentuent le sentiment de prise de risque par l'ajout de paramètres complexifiant la tâche sur le plan affectif :

- Le salto avant accentue l'appréhension du vide.
- Le franchissement d'un obstacle entraîne une appréhension liée au risque de butter dedans.
- L'absence de vision dans l'espace arrière augmente le sentiment de prise de risque.

Dans le cadre de cette recherche, cette tâche visait donc à déclencher des émotions et à maintenir la motivation chez les apprenants à cette période de l'année où le travail de préparation du spectacle laissait moins de place au plaisir immédiat.

C'est la dernière situation, transcrite en annexe 5, qui va particulièrement m'intéresser en raison de la communication non verbale qu'elle implique et des émotions qu'elle met en jeu.

Cette situation est l'aboutissement de la tâche. Elle réunit l'ensemble des éléments travaillés précédemment. Le premier enfant saute sur le tremplin et se réceptionne debout sur le plinth placé dans le sens de la longueur. Puis il avance jusqu'au bord du plinth dos aux gros tapis de réception et attend dans cette position. L'enfant suivant réalise le même saut puis s'approche du premier apprenant et mime une action (poussée, geste brusque, ...) qui va déclencher la chute arrière du premier. L'imagination des apprenants est alors sollicitée ainsi que leur capacité à improviser une action à deux. C'est pourquoi, la communication non verbale est essentielle que ce soit pour la réalisation correcte de la situation par les acteurs ou pour l'effet produit sur les spectateurs.

Cette tâche est donc une tâche semi-définie collective dans laquelle, prouesses techniques et jeu d'acteur se trouvent mêlés. Il s'agit d'une tâche collaborative plus que coopérative dans la mesure où sa réalisation nécessite une communication entre les acteurs mais l'absence d'un individu n'empêche pas d'atteindre du but commun.

9.5.2. Mesure de l'investissement

D'un bout à l'autre de la séance, les six apprenants ont fait preuve d'un dynamisme important enchaînant les sauts sans répit. L'investissement de ce petit groupe d'enfants a donc été maximum pendant cette séance. Ils ont imaginé de nombreux petits scénarios de plus en plus humoristiques pour faire chuter leur camarade : le chat qui se frotte contre les jambes, le rugissement du lion, le souffle léger qui suffit à faire tomber l'autre, le moustique qui pique, l'éternuement, etc. Ils ont fait preuve de créativité pour réaliser cette tâche.

Par ailleurs, beaucoup d'émotions se sont exprimées au cours de cette dernière phase de la séance.

9.5.3 Analyse des interactions et des émotions

Très peu de phrases complètes ont été prononcées au cours de cette tâche (annexe 5). En effet, la communication est essentiellement passée par la gestuelle accompagnée d'onomatopées : tchaaaak, aaah, tic, poup, etc...

Par ailleurs, les émotions exprimées ont été quasi permanentes et toutes manifestaient la joie : sourires et rires ont accompagnés les apprenants d'un bout à l'autre de la tâche. Deux apprenants qui habituellement étaient très introvertis, Marceau et son frère Ewan, se sont épanouis au cours de cette tâche et ont montré, à travers leurs rires et leurs sourires, le plaisir qu'ils prenaient à jouer ce rôle.

9.5.4. Evaluation

Cette tâche semi-définie collaborative mêlant prise de risque et jeu d'acteur a répondu à l'objectif visé en termes de motivation. Les nombreuses émotions positives exprimées par tous les apprenants et l'investissement dont ils ont fait preuve mettent en évidence les liens émotions/motivation tels que je les ai développés dans mon cadre théorique.

Par contre, cette tâche n'apporte pas l'occasion de travailler la production orale puisqu'elle peut se réaliser uniquement à partir d'une communication non verbale.

Cette analyse des tâches motrices montre qu'à l'exception de Béatrice, les apprenants se sont tous beaucoup investis dans l'ensemble des tâches motrices. Par contre, celles-ci apparaissent plus ou moins pertinentes au niveau de leur potentialité acquisitionnelle. Je reviendrai sur cette typologie des tâches dans le chapitre 12.

Chapitre 10 : Analyse des autres tâches

10.1. Regarder un spectacle de cirque

10.1.1. Description

Comme je l'ai signalé dans le chapitre 5.2.2.3, nous avons, Christiane Portois les deux étudiantes erasmus et moi-même, mis en scène le début de l'album « Clown » afin de mettre les enfants en réelle situation d'être spectateur. Ce sont les émotions exprimées par les enfants dans ce rôle de spectateur que je vais analyser ici selon la méthodologie décrite dans le chapitre 7.2.

Le scénario comportait quatre scènes :

Scène 1 : Une vieille dame (interprétée par leur maîtresse) entre en scène et jongle avec ses peluches avant de les jeter à la poubelle.

Scène 2 : Alors que la vieille dame sort de scène, Clown (interprété par Nadine, étudiante erasmus) apparaît. Il sort de la poubelle puis y retourne pour chercher des chaussures. Il en trouve, les met, puis part découvrir la ville en monocycle.

Scène 3 : Une dame (interprétée par moi-même) et sa fille (interprétée par Jenna, étudiante erasmus) arrivent. L'enfant échappe à la surveillance de sa mère et vient jouer avec Clown.

Scène 4 : Clown fait au revoir avec sa main à l'enfant qui s'éloigne et se retrouve à nouveau seul. Il erre sur la scène, les bras ballants et retourne s'asseoir sur sa poubelle

Un tableau par scène récapitule, en annexe 7, les émotions exprimées par chaque apprenant et observées sur le film des enfants-spectateurs.

10.1.2. Analyse des émotions

Au cours de la première scène, quatre moments ont déclenché la manifestation d'émotions.

Tout d'abord, lorsque la vieille dame entre en scène et s'approche du tas de peluches situées au milieu de la scène. Tous les enfants éclatent de rire à la vue de leur maîtresse transformée en vieille dame marchant courbée sur sa canne. Ces éclats de rires durent pendant toute l'entrée en scène, soit près d'une minute.

Lorsque la vieille dame, ne pouvant se baisser, commence à fouiller avec sa canne dans le tas de peluche, quelques enfants expriment encore leur joie par de petits rires qui semblent être le prolongement de l'enthousiasme provoqué par l'entrée en scène de la maîtresse. Les visages d'Acheq et de Toni marquent plutôt l'agacement et leur : « chut » tend à prouver que cet agacement provient des rires des autres enfants.

Le troisième moment qui entraîne l'expression d'émotions est lié aux difficultés que rencontre la vieille dame lorsqu'elle veut jongler avec ses peluches. A plusieurs reprises, elle ne parvient pas à rattraper la peluche qu'elle a lancée et déclenche ainsi quelques rires.

Enfin, le deuxième moment fort de cette scène intervient lorsque la peluche qui est devenue depuis quelques temps la mascotte de la classe apparaît. Des émotions différentes s'expriment alors : surprise pour certains, peur pour d'autres et bien souvent des cris ou des onomatopées complètent cette expression. Il est intéressant de noter que tous les apprenants ont exprimé quelque chose au moment de l'apparition de cette peluche.

La deuxième scène entraîne aussi différentes réactions émotionnelles. Tout d'abord, lorsque les enfants aperçoivent quelqu'un dans la poubelle, l'expression des visages de plusieurs d'entre eux montre qu'ils sont surpris puis c'est essentiellement la joie qui apparaît sur les visages. Certains s'exclament alors : « Nadine, c'est Nadine » alors que d'autres, agacés par ces réactions les font taire.

La roulade effectuée par Clown provoque des sourires chez treize enfants sur quatorze et lorsqu'il regarde tristement ses pieds nus, certains apprenants imite son expression alors que d'autres retrouvent une expression neutre. Clown manifeste de la joie lorsqu'il trouve des chaussures dans la poubelle et là-aussi, le visage de la majorité des enfants s'illumine à ce moment précis. Seul Yann a « décroché » et a du mal à rester assis sur le banc. Toni le rappelle à l'ordre à plusieurs reprises. En effet, les adultes sont tous derrière les coulisses ou sur scène et les enfants doivent s'autogérer.

Quand Clown monte sur le monocycle, c'est la surprise et l'admiration qui s'expriment aussi bien sur leur visage que par les mots, et essentiellement chez les apprenants les plus âgés qui ont déjà passé plusieurs séances à s'entraîner sur cet engin difficile.

Enfin, la scène se termine sur la tristesse de Clown devant sa solitude et là-encore, certains apprenants reprennent la même expression que lui.

La troisième scène débute par l'arrivée de deux nouveaux personnages interprétés par Jenna (dans le rôle d'un enfant qui donne la main à un adulte et moi-même. Les enfants éclatent alors tous de rire de la même manière que lorsqu'ils ont vu leur maîtresse entrer en scène. Puis l'enfant quitte sa mère pour aller jouer et faire des acrobaties et des pyramides avec le clown. Les apprenants retrouvent alors des situations qu'ils ont vécues et la plupart d'entre eux manifestent alors de la joie ou de l'admiration.

Lorsqu'ils se mettent à jongler avec des « bâtons du diable », les enfants les plus investis dans la pratique de cette technique ont un grand sourire et tous rient quand les deux jongleurs ne réussissent pas leur échange.

La surprise apparaît sur la plupart des visages lorsque la maman revient pour récupérer son enfant et qu'elle manifeste de l'agressivité vis-à-vis de Clown.

La scène se termine sur la sortie de la maman qui tire son enfant par le bras. Les enfants sont alors de nouveau très amusés et tous éclatent de rire.

La quatrième et dernière scène de ce début de spectacle est très courte. Elle est centrée sur Clown qui, après avoir salué son nouvel ami et l'avoir accompagné du regard, se retrouve seul au milieu de la scène et exprime une grande tristesse.

Les enfants, pour quelques uns rient encore au début de cette scène mais ils deviennent vite tous silencieux et leur visage est soit neutre soit triste.

L'analyse de cet enregistrement vidéo montre à quel point les apprenants se sont impliqués émotionnellement au cours de ce spectacle. La lecture des émotions sur leur visage et leurs nombreux éclats de rire témoignent du plaisir qu'ils ont pris à regarder cette petite mise en scène.

La découverte de la suite de l'histoire à travers l'album de jeunesse « Clown » de Quentin Blake, les attendait en classe. C'est cette séance d'expression orale que je vais analyser maintenant.

10.2. Raconter l’histoire de « Clown » à partir d’un album sans texte

10.2.1. Description et catégorisation

Cette séance s’est déroulée le 12 décembre et a donc suivi le petit spectacle décrit dans le chapitre précédent. Il s’agissait en effet de faire découvrir aux enfants la totalité de l’album « Clown » dont l’histoire allait ensuite servir de base à l’élaboration de notre scénario. Cette séance devait amener les apprenants à faire le lien entre le spectacle qu’il venait de voir et les aventures du petit clown de l’album. Ainsi, je souhaitais aussi leur faire prendre conscience de la possibilité de partir d’un album pour créer un spectacle de cirque.



Illustration 7 : Pages extraites de l’Album « Clown » de Quentin Blake Paris : Editions Gallimard jeunesse

Cet album étant un album sans texte, les apprenants qu’ils soient lecteurs ou non, pouvaient ainsi participer et prendre la parole. Les enfants avaient un livre pour deux. Cette séance

collective a duré une heure durant laquelle le groupe-classe a raconté l’histoire à partir des trente pages d’illustrations ce qui a représenté 208 prises de parole de leur part.

Il s’agissait donc d’une macro-tâche collaborative de production orale. Cristiane Portois, qui a pris part à cette séance, a pu proposer ensuite un travail plus spécifique sur la langue en fonction de ce qu’elle a observé au cours des interventions orales des enfants.

10.2.2. Mesure de l’investissement

Les apprenants étaient quatorze à cette séance. Parmi les présents, Sana, arrivée la veille du Sri Lanka et ne parlant pas du tout français, a simplement écouté et observé. Raphel était malade et absent ce jour-là. Les analyses vont donc concerner les treize enfants scolarisés dans la classe depuis le début du projet.

Le nombre de prises de parole, associé à l’observation du comportement, peut donner des informations sur l’investissement des apprenants dans cette tâche.

Toni	Agnès	Ben	Sid	Mat	Flo	Acheq	Max	Ahmed	Ewan	Marc	Amane	Yann
74	37	27	21	12	12	11	7	6	1	0	0	0

**Tableau 25 : Nombre de prises de parole au cours de la tâche
« Raconter l’histoire de Clown à partir d’un album. »**

Sur les 208 prises de parole relevées, plus du tiers reviennent à Toni dont la grande envie de s’exprimer l’a amené à couper la parole aux autres plusieurs fois. Le film montre son empressement à réagir à chaque nouvelle page. Il est souvent debout et lève la main pour donner son avis quand il n’a pas la parole. A 12 reprises (notées en gras dans la transcription annexe 6.1) au cours de la séance, il demande à parler : « Je peux dire. », « Est-ce que je peux dire ? », « Je peux maintenant. » ou « C’est à mon tour maintenant. ». Sa motivation ne fait donc aucun doute. Agnès, Benjamin et Sid ont participé activement et sont restés constamment attentifs même si leurs prises de parole sont moins fréquentes. Plusieurs

séquences argumentatives entre ces cinq enfants ont été relevées ; j'y reviendrai dans le chapitre suivant.

Les autres apprenants se sont montrés moins bavards mais cela ne prouve pas un manque d'intérêt. En effet, la vidéo permettant d'observer les comportements, il est intéressant de noter les acquiescements, les réactions immédiates au moment où je demande de tourner la page, les tentatives de prise de parole avortées en raison de l'empressement de Toni. Matthieu lève plusieurs fois la main pour raconter l'histoire. Florian, Acheq, Maxime et Ahmed ne répondent que quand ils sont sollicités mais montrent par leurs réponses appropriées qu'ils s'intéressent à la tâche.

Marceau et Ewan ne réussissent pas à s'exprimer lorsqu'ils sont interrogés. Ces deux enfants dont j'ai déjà signalé l'introversion à l'oral suivent néanmoins tous les échanges.

Amane, le plus jeune des apprenants, est attentif mais il ne parle encore que très peu en français à cette période de l'année ; j'ai donc évité de l'interroger en situation de grand groupe. Seul Yann est régulièrement décentré de l'activité et ne semble pas concerné par ce travail collectif. Il oublie régulièrement de tourner la page et cherche à plusieurs reprises des objets dans son bureau pour jouer.

10.2.3. Analyse des interactions

Les interactions qui ont eu lieu tout au long de cette séance me semblent intéressantes à analyser selon deux angles :

D'une part, la qualité et la richesse de la production orale des apprenants qui donnent des informations sur leurs acquisitions langagières à cette période de l'année.

D'autre part, les séquences latérales provoquées par cette situation qui permettent d'émettre des hypothèses sur les apports de cette tâche en termes d'acquisition.

L'output

Pour analyser l'output, je vais m'appuyer sur certains des critères de Colletta que j'ai présentés dans le chapitre 7.4.1. Ce sont les informations verbales et discursives qui me semblent les plus pertinentes pour l'analyse de ce corpus dans lequel les interventions de l'enseignante sont nombreuses et influencent les interactions des apprenants. C'est pourquoi

j'ai choisi comme Colletta de supprimer les réponses par simple complétion de l'énoncé de l'adulte et les assertions dépourvues de développement.

Ewan, Marceau, Amane et Yann n'apparaissent pas dans le tableau ci-dessous puisque je n'ai relevé aucune séquence les impliquant.

Pour les autres apprenants, j'ai noté plusieurs éléments d'informations concernant les séquences sélectionnées :

- le nombre de séquences sélectionnées
- le plus grand nombre d'info-syllabes relevé dans une même séquence
- la moyenne des info-syllabes par séquence
- le plus grand nombre de propositions relevé dans une même séquence
- la moyenne des propositions

Les moyennes vont me permettre de comparer ces résultats avec ceux obtenus par Colletta (chapitre 7.4.2.) dans son analyse de la parole chez des enfants francophones de 6 à 11 ans.

Apprenants	Matthieu	Acheq	Toni	Florian	Max	Agnès	Benjamin	Ahmed	Sid
Classe de rattachement	CM2	CM2	CM2	CM1	CE2	CE2	CE1	CE1	CP
Nombre de séquences sélectionnées	8	4	45	7	5	24	19	2	9
Maximum d'info-syllabes	27	14	54	22	10	45	58	19	30
Moyenne des info-syllabes	12,5	8	15,3	8,1	7,6	11,3	18,3	16	13,1
Maximum de propositions	5	3	6	2	2	6	9	2	3
Moyenne des propositions	2,25	1,5	2,3	1,1	1,2	1,6	2,7	1,5	1,7

**Tableau 26 : Info-syllabes et propositions relevées au cours de la tâche
« Raconter l'histoire de Clown à partir d'un album. »**

Les moyennes ne me semblent pas suffisantes pour obtenir une image de la production orale des apprenants. En effet, la moyenne obtenue ici ne donne pas d'aperçu sur la quantité

maximum d'informations que chaque apprenant est capable d'exprimer. C'est pourquoi j'ai pris en compte le nombre maximum de propositions et d'info-syllabes utilisés dans une même séquence.

A l'observation du tableau 27, il apparaît donc qu'à cette période de l'année, la moyenne des info-syllabes, comme celle du nombre de propositions utilisées, sont très largement inférieures à celles observées par Colletta chez des enfants francophones du même âge.

Par ailleurs, le critère d'âge n'est pas du tout représentatif pour cet échantillon d'enfants primo-arrivants alors que c'est un critère très représentatif dans l'étude de Colletta. J'écarte les résultats d'Agnès car, comme je l'ai expliqué dans le chapitre 5.1.3., il s'agit d'une enfant qui est arrivée en CLIN en avril de l'année précédente et qui avait donc au moment de cette séance une expérience d'immersion en français beaucoup plus longue que les autres. Mais si nous comparons les résultats de Sid, de Benjamin et d'Acheq, nous pouvons voir que les plus jeunes peuvent avoir, à ce stade, une aisance nettement supérieure en production orale. Benjamin, par exemple, a utilisé jusqu'à 9 propositions dans une même séquence ce qui est largement supérieur aux apprenants les plus âgés.

D'autres éléments m'ont semblé pertinents dans ce corpus. Il s'agit des connecteurs et des opérateurs énonciatifs utilisés, qui comme le signale Colletta (2004 : 204) donnent des indices sur la complexité discursive.

Apprenants	Matthieu	Acheq	Toni	Florian	Maxime	Agnès	Benjamin	Ahmed	Sid
Connecteurs utilisés	Que Qui Pour que Après	Qui Et	Après Que Mais Pour que Quand Maintenant Aussi Et	Après Pour Et	Après	Et Qui Après Mais Pour A quoi Aussi	Quand Que Qui Alors Après Aussi	Et	Que Qui Après

Tableau 27 : Connecteurs utilisés par les apprenants au cours de la tâche « Raconter l'histoire de Clown à partir d'un album. »

Sur le plan des connecteurs, ceux qui reviennent le plus tout au long de la séance sont « et » et « après ». Ces connecteurs sont utilisés par tous les enfants et je les ai relevés 75 fois pour

l'ensemble des apprenants alors que les autres connecteurs apparaissent moins d'une dizaine de fois.

Les opérateurs énonciatifs désignent les éléments qui manifestent une prise en charge énonciative : opérateurs de modalisation (en fait, enfin, disons, quoi, ...) et propositions méta-discursives telles que « je crois que... », « il me semble que ... », « je sais pas », ou encore, [...] « ça veut dire ».

Apprenants	Matthieu	Acheq	Toni	Florian	Maxime	Agnès	Benjamin	Ahmed	Sid
Opérateurs énonciatifs utilisés	Je pense		Je pense Mais vous dites que			Je pense que Moi je pense comme Alors pourquoi	Je crois que Moi je crois pas C'est pas ça que		

Tableau 28 : Opérateurs énonciatifs utilisés par les apprenants au cours de la tâche « Raconter l'histoire de Clown à partir d'un album. »

Là encore, nous pouvons constater en observant le tableau 28 que Benjamin maîtrise déjà l'utilisation de plusieurs opérateurs énonciatifs ce qui n'est pas le cas de tous les apprenants les plus âgés.

Un autre constat est que cette tâche a provoqué le développement de différents types de séquences. En effet, alors que je m'attendais à obtenir essentiellement des séquences descriptives et narratives puisqu'il s'agissait de raconter une histoire, il s'est avéré que plusieurs séquences argumentatives se sont développées en raison de la différence d'interprétation de certaines illustrations selon les enfants.

Ces séquences méritent donc un intérêt particulier. Elles montrent, en effet, que plusieurs apprenants ont su trouver les moyens langagiers pour argumenter et défendre leur point de vue.

L'illustration 8 ci-dessous, a provoqué un échange entre Agnès et Benjamin qui ne semblaient pas d'accord sur la pensée de Clown au moment où celui-ci regarde ses pieds.



Illustration 8 : Extrait p 7 de l'Album « Clown » de Quentin Blake.

Agnès s'est arrêté sur le fait que Clown se nettoyait les pieds mais Benjamin a imaginé ce que Clown pensait. Pour exposer son point de vue, il a ainsi été amené à utiliser 3 propositions dont une complétive : « Il regarde ses pieds et il voit qu'il a pas de chaussures, alors, » (annexe 6.1., lignes 18 à 21).

L'illustration 9 a entraîné un échange assez long impliquant plusieurs enfants (annexe 6.1., lignes 27 à 31 puis lignes 39 à 83).

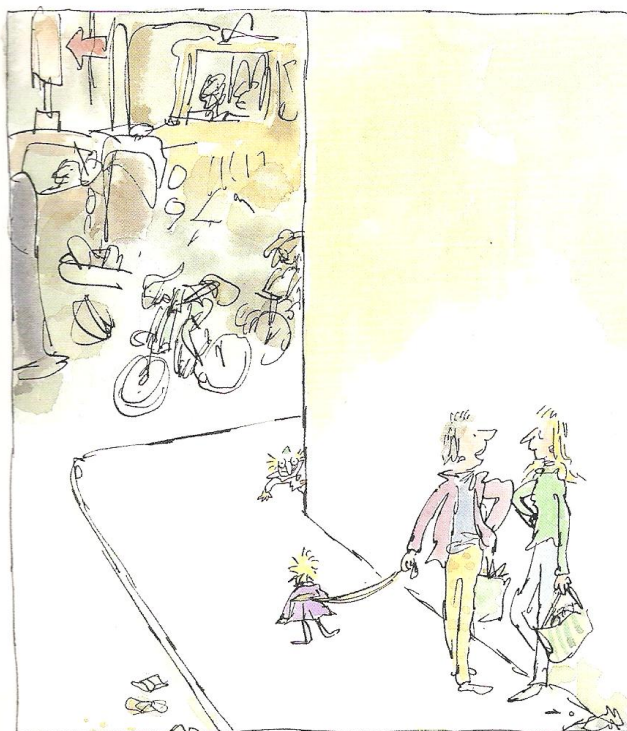


Illustration 9 : Extrait p 9 de l'Album « Clown » de Quentin Blake

Toni, Agnès, Florian et Benjamin puis Matthieu et d'autres enfants, que je n'identifie pas au visionnement de la vidéo, sont intervenus dans le débat. La préoccupation était tout d'abord de savoir qui le monsieur tenait en laisse puis de connaître l'identité de la personne avec laquelle il discutait et, dans tous les cas, de justifier son point de vue.

Sur la première question, Acheq formule un énoncé hypothétique : « On dirait un chien. » en utilisant le conditionnel à bon escient. Puis un enfant propose un chat. Toni remet aussitôt en question cette proposition en argumentant : « Eh ! Un chat avec deux pattes ! ».

Cet argument déclenche l'expression d'une nouvelle supposition de la part d'un enfant qui cette fois semble convenir à tout le monde et que l'enseignant retient : « C'est une petite fille. »

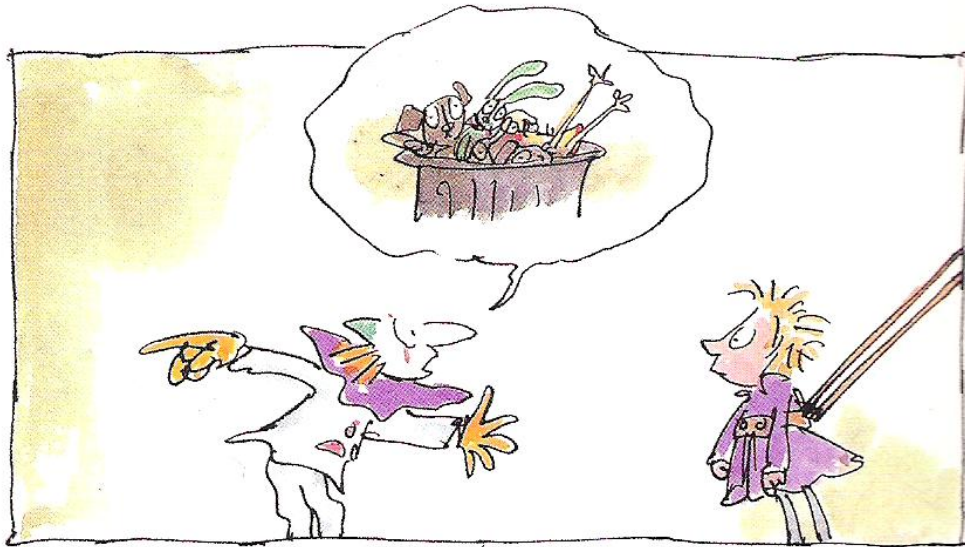


Illustration 10 : Extrait p 10 de l'Album « Clown » de Quentin Blake

L'illustration 10 qui arrivait juste après la séquence que je viens de décrire, a été interprétée différemment selon les enfants (annexe 6.1., lignes 85 à 107).

Acheq propose : « Il a dit dans sa tête c'est une peluche qui était avec moi. »

Toni explique : Le clown il croit viens à côté de notre ami.»

Sid utilise une proposition méta-discursive pour s'exprimer : « Je crois qu'il a dit que viens avec moi dans la poubelle il y a des peluches. »

Benjamin utilise à son tour une proposition méta-discursive pour donner son point de vue : « Je crois qu'elle a dit les peluches qui étaient avec moi à la maison la grand-mère elle a jeté dans la poubelle. »

L'illustration 11 ci-dessous a amené les apprenants, guidés par l'enseignante, à décrire le déguisement de chaque enfant mais les apprenants n'étant pas toujours d'accord, cela a occasionné des interactions animées (annexe 6.1., lignes 136 à 158).



Illustration 11 : Extrait p 11 de l'album « Clown » de Quentin Blake.

Lorsqu'Agnès a proposé un roi pour le troisième personnage, Toni a exprimé son opposition en disant : « Un roi c'est un monsieur qui est avec cet truc ! » et Agnès a pu ensuite rectifier et proposer « une reine ». Il s'agit ici, en même temps, d'une séquence métalinguistique qui a offert à l'enseignant l'occasion de relever la question du genre.

L'illustration 12, comme celle de la page 10 a créé un échange de points de vue entre Toni, Benjamin et Agnès sur ce que Clown explique à la petite fille (annexe 6.1., lignes 166 à 177).



Illustration 12 : Extrait p 11 de l'album « Clown » de Quentin Blake

Comme précédemment, Benjamin a utilisé une proposition méta-discursive pour donner son avis : « Je pense qu'elle a dit : la dame elle nous a jeté dans la poubelle je suis sorti et après j'ai mis chaussures et après ... ». Agnès, à son tour, a commencé sa phrase par une proposition méta-discursive : « Et moi je pense comme Toni. »

L'illustration 13 a déclenché une discussion entre Matthieu, Benjamin, Toni et Agnès (annexe 6.1., lignes 194 à 220). Pour l'observateur, leur point de vue semble identique mais ces quatre enfants demandent la parole en manifestant le désir de donner un point de vue différent.

Toni dit : « Mais non. » puis Agnès réagit en disant : « Moi je suis pas d'accord avec lui. » Ensuite Benjamin reprend : « Moi je crois pas. » et n'obtenant pas la parole il insiste : « Non non non je crois pas ça moi. »



Illustration 13 : Extrait p 14 de l'album « Clown » de Quentin Blake

Finalement leurs versions se complètent plus qu'elles ne s'opposent mais la situation de confrontation d'idées semble leur procurer un certain plaisir.

Cette analyse de l'*output* fait donc apparaître qu'à ce stade du projet, il apparaît de grandes différences entre les apprenants aussi bien sur le plan de la quantité d'informations verbales et discursives exprimées que sur celui de leur qualité. Je développerai dans le chapitre 12 l'analyse individuelle des acquisitions langagières des apprenants tout au long de l'année.

Les séquences latérales

Plusieurs séquences latérales se sont développées au cours de cette séance :

- 7 séquences interactives d'élicitation
- 7 séquences potentiellement acquisitionnelles
- 2 séquences métalinguistiques

Les sept séquences interactives d'élicitation sont principalement déclenchées par une question d'un enseignant qui reprend et interroge les apprenants après une formulation imprécise : « ça s'appelle comment un truc comme ça ? » (annexe 6.1., ligne 42) ; « C'est comment comme ça ? » (annexe 6.1., ligne 187) ; « Qu'est-ce qu'on fait quand on fait comme ça ? » (annexe 6.1., ligne 324) ou pour inciter les apprenants à mettre des mots sur la gestualité : « Florian, avec des mots. Il est comment le clown ? » (annexe 6.1., ligne 121).

Une seule séquence est introduite par une question d'un enfant. Suite à l'utilisation du mot « acrobatie » par Florian, Sid demande : « C'est quoi l'acrobatie ? » (annexe 6.1., ligne 311) Ces séquences interactives d'élicitation sont très souvent associées à des kinèmes référentiels illustratifs ou mimétiques.

Les sept séquences potentiellement acquisitionnelles se sont majoritairement déroulées entre les enseignants et les enfants mais parfois, ce sont les apprenants eux-mêmes qui les ont déclenchées.

C'est le cas, par exemple, de la séquence durant laquelle Agnès reprend Toni sur le genre du mot « copine » (annexe 6.1., lignes 39 à 41). Toni reprend ce qu'il disait et améliore ainsi sa formulation. Cette situation se reproduit entre Benjamin et Toni (annexe 6.1., lignes 217 à

219) lorsque ce dernier propose le mot « trouvé » à la place d'« acheté ». Si cette proposition est en effet plus adéquate, le ton utilisé par Toni à ce moment précis est par contre légèrement agressif. Il semble surtout agacé par la longue explication de Benjamin alors que lui-même (debout doigt levé) attend impatiemment son tour de parole.

Les cinq autres séquences potentiellement acquisitionnelles ont été déclenchées parfois par Cristiane Portois, parfois par moi-même, mais toujours par les enseignants.

La dernière séquence potentiellement acquisitionnelle autour du mot « landau » fait suite à une séquence métalinguistique (annexe 6.1., lignes 365 à 369). Elle se trouve entrecoupée par d'autres interactions. En effet, c'est quand Sid reprend le mot landau, seule (annexe 6.1., ligne 383) que je peux considérer cette séquence comme une SPA.

Les séquences métalinguistiques découlent parfois d'une interaction entre deux apprenants, parfois d'une intervention de la professeure des écoles titulaire. La première intervient lorsque Toni relève le fait qu'« un roi c'est un monsieur [...] » (annexe 6.1., ligne 152), ce qui permet à l'enseignant de relever la question du genre. La deuxième séquence métalinguistique est centrée sur la remise en mémoire du mot « landau » que le groupe-classe a déjà rencontré et classé dans les affichages au mur des mots-outils. C'est Cristiane Portois qui intervient alors pour aider les apprenants à se repérer dans les outils de la classe.

10.2.4. Evaluation de la tâche

Cette macro-tâche de production orale a duré une heure ce qui est long pour des enfants de cet âge. Cependant, ils se sont beaucoup impliqués d'un bout à l'autre de la séance, à l'exception de Yann.

Le but était bien défini et le mini-spectacle qui a précédé a certainement permis d'éveiller la curiosité des enfants et de leur donner l'envie de découvrir la suite de l'histoire de Clown. Ces deux premières séances autour du scénario de notre spectacle ont eu un rôle essentiel d'articulation dans les étapes du projet en créant du lien entre les techniques de cirque et la mise en scène. C'est après ces séances que nous avons pu répartir et planifier les tâches (chapitre 3.5.1).

Les interactions ont été riches et dynamiques. Elles ont donné lieu à différentes séquences latérales dont plusieurs séquences potentiellement acquisitionnelles et séquences

métalinguistiques. Certaines de ces séquences ont été provoquées par l'interrogation d'un apprenant ce qui montre l'intérêt qu'ils ont porté à la qualité de la langue au cours de cette séance.

Dans les jours qui ont suivi cette séance, des micro-tâches ont été proposées par Cristiane pour travailler la langue en fonction des besoins et des objectifs visés pour chaque groupe d'âge.

Cette macro-tâche semble donc particulièrement intéressante sur le plan de la motivation et des acquisitions langagières dans ce type de projet artistique.

10.3. Visionner les spectacles et en faire une analyse critique

10.3.1. Description et catégorisation

Comme je l'ai expliqué dans le chapitre 5.2.3., plusieurs séances de ce type ont eu lieu au cours du projet. Au cours du projet, lorsqu'il s'agissait de visionner les films des répétitions pour améliorer le spectacle, ces tâches étaient des macro-tâches de production orale qui permettaient ensuite de travailler sur la langue. La séance qui s'est déroulée en fin de projet au mois de juin après la journée de spectacles était une séance particulière. En effet, L'objectif de cette séance était à la fois de faire le bilan des spectacles mais aussi d'évaluer la production orale en fin de projet. C'est cette dernière séance que j'ai transcrite (annexe 6.2) et que je vais analyser maintenant.

Après avoir regardé les films des deux derniers spectacles, les apprenants se sont exprimés sur leurs impressions. Il est arrivé qu'au milieu de la séance qui a duré une demi-heure, la discussion a dévié vers leurs expériences personnelles dans le domaine du cirque, hors cadre de notre projet. Même si nous nous écartions du bilan des spectacles, j'ai laissé les apprenants s'exprimer plus librement car cette spontanéité dans leur expression orale allait me permettre d'évaluer leur production orale à la fin de l'expérience.

10.3.2. Mesure de l'investissement

Comme dans le chapitre 10.2.2, un des moyens de mesure de l'investissement des apprenants au cours de cette tâche est le nombre de prises de parole de chaque apprenant. Le jour de cette séance, treize apprenants étaient présents mais parmi eux, seuls neuf avaient participé au projet depuis le début de l'année. En effet, comme je l'ai expliqué dans le chapitre 5.1.3, plusieurs enfants avaient déménagé et donc quitté l'école. C'était le cas d'Amane, Toni, Maxime, et Florian. Agnès était alors totalement intégrée dans sa classe de rattachement et n'a donc pas participé à cette séance. D'autres enfants, qui étaient arrivés tardivement dans la classe et avaient pris une place dans le spectacle, étaient quant à eux présents. C'était le cas d'Oscar, Mehdi, Mourad, Sana et Taha. Ils n'ont que très peu pris part aux interactions. Mon

analyse va donc porter uniquement sur les neuf enfants qui ont participé au projet d'un bout à l'autre.

Je me suis aussi intéressée à la spontanéité de cette prise de parole. En effet, il semble intéressant d'observer l'évolution des apprenants face à la prise de risque que représente l'expression orale en L2. Dans le chapitre 8, j'ai fait part de mes observations lors de la séance d'accroche et du fait que plusieurs apprenants étaient restés totalement muets ce jour-là. Nous allons voir comment ces enfants ont réagi dans une situation d'échanges libres en fin de projet.

Enfin, comme dans l'analyse précédente, l'attitude et l'empressement à parler seront un bon indicateur de l'investissement des apprenants.

	Acheq	Ahmed	Benjamin	Ewan	Marceau	Matthieu	Raphel	Sid	Yann
Nombre de prises de parole	16	3	7	2	1	8	3	7	13
Prise de parole spontanée	16	2	7	0	0	8	3	7	13
Prise de parole imposée	0	1	0	2	1	0	0	0	2

Tableau 29 : Nombre de prises de parole par apprenant au cours de la tâche d'analyse critique des spectacles

Hormis Marceau et Ewan, qui n'ont parlé qu'une ou deux fois et uniquement lorsqu'ils ont été invités à le faire, tous les autres enfants ont manifesté un fort désir de prendre la parole et avaient beaucoup de choses à raconter. Contrairement au début du projet où ils étaient silencieux, Acheq, Ahmed, Raphel et Yann ont pris la parole soit de façon spontanée ou pour répondre à des questions qui faisaient suite à une séquence narrative qu'ils avaient spontanément initiée, soit après avoir demandé leur tour de parole. Le désir de s'exprimer de Yann et d'Acheq était particulièrement frappant et ils totalisent à eux deux quasiment la moitié des prises de parole de l'ensemble du groupe (29 sur 60 au total).

La sonnerie a interrompu la séance mais les enfants n'étaient pas du tout pressés de sortir et plusieurs d'entre eux, n'ayant pas eu le temps de dire tout ce qu'ils voulaient, ont continué les échanges dans le couloir et les escaliers qui mènent à la cour de récréation.

Le plaisir de s'exprimer sur le thème du cirque était donc réellement présent.

10.3.3. Analyse de la production orale

L'analyse des interactions au cours de cette dernière séance de l'année apporte un regard sur la production orale en fin de projet et c'est cet aspect que je vais observer maintenant.

J'ai sélectionné les séquences de la même manière que dans l'analyse de la séance sur l'album développée au chapitre précédent.

Par ailleurs, il m'a semblé intéressant de relever la durée des séquences (annexe 6.2). En effet, les enfants ayant manifesté un vrai désir de s'exprimer, certaines séquences étaient assez longues. Une comparaison avec les résultats de Colletta dans ce domaine, apparaît possible en fin de projet, ce qui n'était pas pertinent avant.

Je me suis donc intéressée particulièrement à la durée des séquences les plus longues, la moyenne ne me semblant pas très représentative de leurs possibilités de narration en français, en raison du peu de temps dont nous disposons et de la nécessité d'arrêter la séance alors que plusieurs apprenants avaient encore envie de s'exprimer.

Apprenants	Acheq	Matthieu	Ahmed	Benjamin	Raphel	Sid	Yann
Classe de rattachement	CM2	CM2	CE1	CE1	CE1	CP	CP
Nombre de séquences sélectionnées	13	8	2	6	2	5	10
Séquence la plus longue	55''	1'10	1'10	47''	1'02	43''	55''

Tableau 30 : Nombre de séquences sélectionnées au cours de la tâche d'analyse critique des spectacles

Ewan et Marceau, n'apparaissent pas dans les tableaux 30 et 31 car, de la même manière que dans la séance analysée dans le chapitre 10.2, je n'ai relevé aucune séquence les impliquant. Par contre, comme je l'ai signalé précédemment, Yann, qui n'avait pas du tout participé au

cours de la séance sur l'album, s'est beaucoup exprimé au cours de cette dernière séance, comme le montrent les tableaux.

Apprenants	Acheq	Matthieu	Ahmed	Benjamin	Raphel	Sid	Yann
Maximum d'info-syllabes	77	152	101	95	97	89	68
Moyenne des info-syllabes	31,8	37	53,5	33,6	55,5	29,8	27,4
Maximum de propositions	9	19	12	8	13	12	9
Moyenne des propositions	4,3	5	6,5	4,1	7,5	3,8	3

Tableau 31 : Résultats concernant la quantité d'informations verbales relevée au cours de la tâche d'analyse critique des spectacles

Si comme précédemment, il apparaît très nettement que le facteur âge n'a pas d'incidence sur la richesse des informations verbales et discursives, je relève cette fois des résultats tout-à-fait comparables à ceux que Colletta a obtenus dans son étude auprès d'enfants francophones de 6 à 11 ans (chapitre 7.4.2). Il semble donc qu'en cette fin d'année, la production orale des enfants de cette CLIN, s'approche quantitativement, de celle d'enfants scolarisée en classe ordinaire

Dans un deuxième temps, j'ai relevé, comme précédemment, les connecteurs et les opérateurs énonciatifs utilisés. Ce récapitulatif va m'apporter la possibilité de faire une comparaison avec les résultats obtenus au mois de décembre.

La comparaison du tableau 32 ci-dessous avec les tableaux 27 et 28 du chapitre 10.2.3 portant sur l'analyse de la production orale au mois de décembre, fait apparaître une augmentation importante de l'utilisation des connecteurs chez tous les apprenants. Pour ce qui est des opérateurs énonciatifs, seuls deux enfants les utilisent à ce stade. Par ailleurs, le facteur âge ne semble pas particulièrement significatif.

Apprenants	Acheq	Ahm	Ben	Mat	Raph	Sid	Yann
Connecteurs utilisés	Et Parce que Comme Quand Après La deuxième La troisième Combien Qui Comment Pour	Qui Et Après Quand Ensuite Comme quand	Et Quand Parce que Après Pour Comme	Et Après Parce que En premier Qui Que	Parce que Après Et	Quand Après Et Qui Comme	Pendant Parce que Que Et Après Une fois Quand Pour Qui Mais Si
Opérateurs énonciatifs			Il faut que On dirait que On pense que				Je pense que Il faut que Je voulais dire que Je crois que

Tableau 32 : Connecteurs et opérateurs énonciatifs utilisés par les apprenants au cours de la tâche d'analyse critique des spectacles

L'évolution de la production de Yann est très importante mais je reviendrai ultérieurement sur l'analyse individuelle. En effet, l'analyse des interactions produites au cours de cette dernière séance du projet est l'un des éléments qui va me permettre de comparer les productions langagières en début, en milieu et en fin de projet et ceci pour chaque apprenant. Je consacrerai le chapitre 12 à ce travail.

10.3.4. Analyse du contenu

La première partie de la séance était centrée sur le bilan du spectacle final. Les échanges ont été surtout centrés sur le fait qu'un poteau servant à tenir le rideau des coulisses est tombé. J'ai eu des difficultés à amener les enfants vers d'autres critiques. Ce fait qui les a marqués et stressés au cours du spectacle de l'après-midi devant les autres classes de l'école, est resté le sujet de la discussion pendant un tiers des échanges verbaux.

Dans un deuxième temps, Matthieu et Acheq, les deux enfants les plus âgés du groupe, sont intervenus pour relever leurs progrès en cirque et leur sentiment de contentement d'avoir réussi à faire ce qu'ils espéraient le jour des spectacles.

Les interactions ont ensuite été centrées sur leurs expériences de spectateur face à des numéros de cirque qu'ils ont eu l'occasion de voir à la télévision ou dans d'autres circonstances. C'est ce sujet déclenché par Acheq, qui a causé un impressionnant désir de raconter leurs souvenirs dans ce domaine et les émotions qu'ils ont alors ressenties en tant que spectateur.

Le vocabulaire utilisé montre que leur discours est rempli d'émotions : impressionner, magique, pleurer, peur, plusieurs interjections pour exprimer la surprise.

Par ailleurs, pour tous les apprenants, l'expressivité de leur visage accompagne leurs paroles tout au long de leurs explications.

Chapitre 11 : Analyse des entretiens individuels

Comme je l'ai expliqué au chapitre 7, je vais analyser les entretiens selon trois aspects : la production orale, le contenu et les émotions exprimées.

11.1. Evaluation de la production orale

Les entretiens ont eu lieu au mois de mars, au deux tiers du projet. Les quatorze apprenants ont été interviewés.

Les tableaux ci-dessous montrent que les entretiens ont duré entre 11'40 et 32', avec le même guide d'entretien. Les apprenants ont donc plus ou moins développé leurs réponses.

	Amane	Sid	Yann	Ahmed	Benjamin	Raphel
Classe de rattachement	CP	CP	CP	CE1	CE1	CE1
Durée de l'entretien	14'35	18'30	24'20	19'	22'45	18'15

Tableau 33 : Durée des entretiens des apprenants les plus jeunes

	Agnès	Ewan	Maxime	Florian	Marceau	Acheq	Matthieu	Toni
Classe de rattachement	CE2	CE2	CE2	CM1	CM1	CM2	CM2	CM2
Durée de l'entretien	26'	19'30	16'	26'	11'40	26'	21'	32'

Tableau 34 : Durée des entretiens des apprenants les plus âgés

Le facteur âge ne semble pas avoir eu beaucoup d'incidence sur la longueur des entretiens. L'entretien de Marceau est très court alors qu'il fait partie des enfants les plus âgés du groupe alors que celui de Yann est parmi les plus longs, pourtant il est l'un des apprenants les plus jeunes. Deux éléments peuvent expliquer ces résultats : l'inhibition des enfants dans cette situation d'entretien et les possibilités d'expression orale en L2, qui sont à dissocier de l'âge des apprenants.

Pour l'analyse de la production orale, j'ai repris la démarche de Colletta décrite dans le chapitre 7.4. Cependant, pour sélectionner les séquences, j'ai plusieurs fois été confrontée à des difficultés liées au contexte spécifique de la CLIN et au niveau des apprenants en français. En effet, les derniers critères de sélection choisis par Colletta concernant la suppression des réponses par simple complétion ou confirmation de l'énoncé de l'adulte ainsi que la suppression des assertions dépourvues de justification ou de développement explicatif, ont été difficiles à respecter dans le cas des apprenants pour lesquels peu de réponses étaient réellement développées. J'ai donc sélectionné toutes les séquences faisant apparaître au moins une proposition. J'ai supprimé les réponses se limitant à un mot ou deux sans proposition.

Par ailleurs, dans le cadre d'un entretien mené par un adulte, les conduites dialoguées ne peuvent pas être entièrement gérées par les enfants.

Dans ce chapitre, je vais analyser les résultats concernant la production orale des apprenants au cours des entretiens en regroupant les enfants par tranches d'âge. Ainsi, je vais pouvoir faire certaines comparaisons avec les résultats obtenus par Colletta.

11.1.1. Le groupe des enfants relevant du cours préparatoire (6 et 7 ans)

Trois enfants font partie de ce groupe : Amane, Sid et Yann.

Amane, au cours de l'entretien, a semblé comprendre toutes les questions posées puisque ses réponses sont toutes cohérentes, mais il n'a essentiellement répondu que par des mots : cirque ; monocycle ; roulades ; la pédalette ; le jonglage ; des ballons ; le loup ; le livre de cirque. C'est pourquoi le nombre de séquences sélectionnées se limite à 16.

<u>Séquences sélectionnées</u> : 16	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	14,06	44
Nombre d'info-syllabes	14	44
Nombre de propositions	1,37	6
Nombre de connecteurs	0,44	4

Tableau 39 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien d'Amane

Céline, l'interviewer, a dû beaucoup parler pour obtenir des réponses souvent très courtes. Les 16 séquences correspondent presque toutes à des propositions simples (15 séquences sur 16) : je sais faire vite ; je sais pas ; moi j'étais là ; parce que il y a pas la place ; c'était le cirque ; c'est un spectacle ; on montre comment faire ça (annexe 8.4.).

Amane s'est cependant lancé dans l'explication de la fabrication des balles de jonglage alors qu'il revoyait sur le film un extrait de la séance autour de cette tâche (ligne 82 annexe 8.4.). C'est la séquence la plus longue qu'il a produit et qui a été déclenchée par la question : qu'est-ce qu'elle fait ? Il s'agit d'une séquence explicative dans laquelle le connecteur chronologique « après » apparaît 4 fois. Les phrases de cette séquence sont construites avec l'enchaînement sujet-verbe-complément mais avec une absence de déterminants, et le verbe « faire » n'est pas conjugué. Les quinze autres séquences sélectionnées ne dépassent jamais dix info-syllabes. Le connecteur parce que apparaît une fois. Le tableau ci-dessus montre en effet les faibles moyennes concernant le nombre de connecteurs et le nombre de propositions obtenues sur l'ensemble des séquences.

Pour Amane, au mois de mars, seul le vocabulaire concernant le cirque semble être en grande partie assimilé, la compréhension orale semble aussi assez aisée, mais ses possibilités de production orale sont encore très réduites.

Sid, pour répondre aux questions de Céline, s'exprime avec des séquences beaucoup plus développée qu'Amane. Voici les résultats que j'ai obtenus à partir des 44 séquences sélectionnées dans son entretien.

<u>Séquences sélectionnées</u> : 44	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	26,43	117
Nombre d'info-syllabes	23,68	113
Nombre de propositions	3,27	12
Nombre de connecteurs	2,16	9

Tableau 35 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien de Sid.

La différence entre la moyenne du nombre de syllabes et la moyenne du nombre d'info-syllabes est assez faible et montre que le discours de Sid n'est pas souvent ponctué d'hésitations ou de répétitions. Seule une des séquences fait apparaître une différence importante (annexe 8.12., ligne 58) avec 70 syllabes pour 38 info-syllabes. Au cours de cette séquence, Sid semble plus embarrassée par la question que par une réelle difficulté à répondre. Elle bégaye et finit par dire : «J'ai oublié en fait ».

Chez Sid, les résultats obtenus au niveau de la moyenne du nombre des info-syllabes et des propositions sont donc proches de ceux relevés par Colletta. Les connecteurs utilisés sont un peu moins nombreux en quantité mais on retrouve quasiment les mêmes connecteurs : et, et là, qui, que, après, en fait, aussi, mais, pour, quand, après que, parce que, comment. Par ailleurs, je n'ai pas relevé d'opérateurs énonciatifs dans son entretien, ce qui, d'après les résultats de Colletta, n'est pas surprenant à cet âge.

Elle est, elle-aussi en mesure d'utiliser tout le vocabulaire concernant le matériel de cirque, mais elle décrit les techniques pratiquées avec une certaine précision en utilisant des verbes d'action conjugués au présent de l'indicatif : elle tourne toute seule ; elle rentre ; elle pédale ;

elle marche ; tu bouges ; (annexe 8.12 lignes 12 ; ligne 18 ; ligne 56 ; ligne 58). Sid explique de façon tout-à-fait claire ce qui s'est passé à différents moments du projet.

Sid construit donc des phrases complexes. Elle utilise les déterminants à bon escient. A ce stade du projet, Sid a donc déjà de nombreux acquis en L2.

Yann se montre plutôt bavard au cours de son entretien qui dure plus de 24 minutes.

<u>Séquences sélectionnées</u> : 55	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	22,22	152
Nombre d'info-syllabes	20,44	134
Nombre de propositions	2,85	17
Nombre de connecteurs	0,89	8

Tableau 36 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien de Yann

Les 55 séquences sélectionnées sont assez longues et montrent qu'il a, lui-aussi, assimilé une grande partie du vocabulaire propre au projet : le cirque, le spectacle, la pédalette, les balles, rouleau américain, les pyramides, clown. Cependant, il semble associer les questions générales sur le projet cirque à la visite du chapiteau uniquement. Ce qu'il a fait à l'école ne semble pas pour lui appartenir au domaine du cirque mais est associé à la préparation du spectacle de clown (annexe 8.14., lignes 38 ; 40 ; 42). Son expression orale est difficilement compréhensible car les verbes qu'il utilise sont rarement conjugués et l'ordre des mots dans ses phrases s'écarte souvent de la norme. Lors de l'analyse de son entretien, il m'a paru difficile à plusieurs reprises de compter le nombre d'info-syllabes et de repérer les propositions avec précision. En effet, ses phrases sont rarement complètes et les déterminants sont soit absents, soit utilisés de façon aléatoire. Les mêmes mots sont souvent répétés plusieurs fois. Cependant les connecteurs qu'il utilise sont peu nombreux car il a plutôt tendance à enchaîner les propositions sans les relier par des connecteurs, mais quand il en

utilise son répertoire est assez varié : *et, mais, qui, comment, pour, après, parce que, la première fois, que, où, quand.*

Yann, dans cette situation d'entretien, manifeste donc un grand désir de s'exprimer mais ses acquis en L2 à cette période de l'année ne lui permettent pas encore une production orale aisée. Son discours est rendu compréhensible grâce à la gestualité expressive sur laquelle Yann s'appuie beaucoup et que la vidéo met en évidence. Je développerai cet aspect particulier dans le chapitre 11.2.

L'analyse de la production orale de ces trois apprenants relevant du cours préparatoire fait apparaître des résultats très différents. Les résultats concernant Sid, dont l'expression est la plus développée et la plus facile à comprendre, se rapprochent à plusieurs niveaux de ceux obtenus par Colletta. Par contre, la comparaison des résultats concernant la production orale d'Amane et de Yann à cette période de l'année, avec ceux d'enfants francophones du même âge n'est pas pertinente en raison du peu de moyens d'expression dont ils disposent alors.

11.1.2. Le groupe des enfants relevant des cours élémentaires (8 et 9 ans)

Six enfants de cette tranche d'âge ont été interviewés. Il s'agit d'Agnès, Ahmed, Benjamin, Ewan, Maxime et Raphel.

L'analyse de la production orale dans l'entretien d'Ahmed m'a amenée à sélectionner 34 séquences. Ahmed semble très bien comprendre tout ce que dit Céline mais le tableau 41 met en évidence des réponses majoritairement courtes. A plusieurs reprises, il dit : « Je ne sais pas » ; « Je ne me souviens pas » en réponse à une question ou bien il reste muet et hoche simplement la tête. Sur le plan du vocabulaire, il est capable de réinvestir tout le vocabulaire concernant le cirque, y compris celui que nous n'avons rencontré qu'une seule fois au cours de la visite du chapiteau. Ses phrases, à une ou deux propositions, sont généralement bien construites. Les verbes utilisés sont toujours conjugués même s'il fait parfois quelques confusions de temps ou de nombre. Les connecteurs relevés sont assez variés : *et, qui, mais, avant, comme, après, quand, tout le temps, il y a très longtemps.*

<u>Séquences sélectionnées</u> : 34	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	17,91	71
Nombre d'info-syllabes	15,97	67
Nombre de propositions	1,99	6
Nombre de connecteurs	0,85	3

Tableau 37 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien d'Ahmed

Toutes ses explications sont très compréhensibles même pour quelqu'un qui serait extérieur au projet. Le recours à l'observation de la kinésie communicative n'est pas indispensable pour la compréhension de son discours.

Sa difficulté à produire des séquences plus longues est certainement à mettre en lien avec sa timidité et le stress que cette situation d'entretien a provoqué chez lui. Je reviendrai sur cet aspect dans le chapitre 11.2., consacré à l'analyse du contenu verbal et non verbal des entretiens.

Benjamin, contrairement à Ahmed a parfois longuement développé certaines explications. Parmi les 63 séquences sélectionnées, j'ai pu relever jusqu'à 267 syllabes et 236 info-syllabes dans une même séquence comme l'indique le tableau 38. Le discours de Benjamin est parfois difficile à suivre lorsqu'il développe de longues séquences. En effet, celles-ci sont souvent remplies de syllabes qui n'apportent pas d'informations comme le montre les trente-et-une syllabes de différence entre les syllabes et les info-syllabes de la plus longue séquence. Je reviendrai dans le chapitre 11.2 sur l'enthousiasme de Benjamin lorsqu'il parle de ce projet mais cette excitation l'amène à un débit parfois difficile à suivre et à un discours souvent incompréhensible pour une personne qui n'a pas vécu le projet.

<u>Séquences sélectionnées</u> : 63	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	31,2	267
Nombre d'info-syllabes	28,87	236
Nombre de propositions	3,77	25
Nombre de connecteurs	1,66	11

Tableau 38 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien de Benjamin

Cependant, Benjamin construit des phrases complexes, tout-à-fait conformes à la norme, avec plusieurs propositions. Il conjugue les verbes en utilisant à bon escient plusieurs temps du passé, du présent et du futur et il réinvestit une grande partie du vocabulaire du cirque. Il utilise de nombreux connecteurs dont une grande variété de connecteurs chronologiques : *et, mais, quand, après, qui, pour, ce que, parce que, le jour même, le matin, le premier jour, le deuxième, jusqu'à, jusqu'au mois de janvier, pendant que, le dernier jour*. J'ai aussi relevé un opérateur énonciatif : « je pensais que » (annexe 8.5. ligne 14). Ces résultats sont, sur ce plan, comparables à ceux obtenus par Colletta.

La production orale de Benjamin est riche et montre de nombreuses acquisitions sur le plan langagier mais son enthousiasme peut parfois entraver la clarté de son discours.

Ewan et Maxime, contrairement à Benjamin, n'ont jamais produit de longue séquence au cours de l'entretien.

Pour Ewan, la séquence sélectionnée la plus longue regroupe 33 info-syllabes comme le montre le tableau 39. Pour être comprise, cette séquence explicative (annexe 8.6. ligne 16) nécessite l'accompagnement de la kinésie communicative. En effet, des kinèmes référentiels mimétiques et déictiques illustrent ses propos parsemés de « ici » et de « comme ça ».

<u>Séquences sélectionnées</u> : 46	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	10,69	33
Nombre d'info-syllabes	10,26	33
Nombre de propositions	1,74	3
Nombre de connecteurs	0,72	2

Tableau 39 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien d'Ewan

La moyenne du nombre d'info-syllabes relevé pour Ewan est seulement de 10,26 pour 46 séquences sélectionnées. Ewan ne développe jamais beaucoup ses explications et Céline doit enchaîner les questions pour obtenir des informations.

Pour Maxime, j'ai sélectionné 33 séquences et parmi elles la plus longue est de 21 info-syllabes comme le montre le tableau 40 ci-dessous.

<u>Séquences sélectionnées</u> : 33	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	8,88	23
Nombre d'info-syllabes	8,3	21
Nombre de propositions	1,45	4
Nombre de connecteurs	0,3	1

Tableau 40 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien de Maxime

Ces chiffres mettent en évidence une majorité de séquences très courtes. La moyenne du nombre des info-syllabes n'est que de 8,3 pour 33 séquences sélectionnées. C'est la plus petite moyenne d'info-syllabes sur l'ensemble des quatorze entretiens analysés.

Ewan et Maxime répondent souvent par oui ou non et lorsque la question est ouverte ils disent : « je sais pas » ou répondent par un seul mot. Il se contente souvent de dire le nom de la personne qu'ils voient sur la vidéo mais sans donner plus d'explications. Enfin, leurs réponses laissent parfois l'impression qu'ils n'ont pas compris la question. Par exemple, lorsque Céline demande à Ewan comment il fait pour jongler, il répond : « C'est la maîtresse qui m'a appris. » Cette phrase qui est l'une des seules phrases complètes avec deux propositions, ne répond pas à la question posée.

Ewan et Maxime, à ce stade du projet semblent rencontrer encore de nombreuses difficultés pour s'exprimer oralement en français de façon compréhensible. L'analyse du contenu et des émotions pourra apporter un éclairage sur ces résultats.

Raphel s'est montré plutôt bavard au cours de son entretien. En effet, j'ai sélectionné 48 séquences dont 6 séquences dépassent les 50 syllabes

<u>Séquences sélectionnées</u> : 48	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	24,29	97
Nombre d'info-syllabes	22,5	81
Nombre de propositions	2,79	7
Nombre de connecteurs	1,52	12

Tableau 41 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien de Raphel

Il apparaît cependant qu'à de nombreuses reprises Raphel ne répond pas à la question qui lui est posée. Par ailleurs, son discours est très difficile à comprendre, voire incompréhensible pour quelqu'un qui n'a pas vécu le projet, car ses phrases sont souvent incomplètes et dans les

séquences les plus longues, de nombreuses syllabes ne sont pas porteuses d'informations. Raphel parle très vite et sa prononciation accentue les difficultés de compréhension. J'ai relevé jusqu'à 12 connecteurs dans certaines séquences mais ceux-ci sont peu variés : et, après, pour, parce que. Raphel ne tient pas en place pendant son entretien. Il se balance sur sa chaise, se déplace vers la télévision, agite ses jambes et la kinésie communicative apporte une aide importante à la compréhension de son discours (annexe 8.10). A ce stade du projet, Raphel manifeste donc un important désir de s'exprimer mais il est encore parfois difficile de suivre ses explications.

Je vais terminer l'analyse des entretiens de ce groupe d'âge par les résultats concernant Agnès dont le niveau de français à cette période de l'année était bien plus avancé que celui des autres apprenants comme le montre les résultats du tableau 42. En effet, comme je l'ai expliqué dans le chapitre 5.1.3., Agnès est arrivée dans l'école en avril de l'année précédente. A la date des entretiens, elle était totalement intégrée en CE2. Même si la durée de l'entretien n'est pas plus importante que pour certains autres apprenants, la moyenne du nombre d'info-syllabes sur les 63 séquences relevées est largement supérieure à celle des autres apprenants de son âge.

<u>Séquences sélectionnées</u> : 63	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	38,84	172
Nombre d'info-syllabes	37,03	159
Nombre de propositions	4,6	20
Nombre de connecteurs	2,76	11

Tableau 42 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien d'Agnès

Agnès utilise une grande variété de connecteurs : *et, après, avant, pour, mais, sinon, en fait, que, qui, en plus, maintenant, sauf que, en premier, il faut que, un jour, depuis, quand, si, parce que, comme*. Ces résultats se rapprochent de ceux obtenus par Colletta (chapitre 7.4.2). En effet, la moyenne du nombre d'info-syllabes qu'il a relevée pour des enfants de cours

élémentaire oscille entre 29 et 36 et la moyenne du nombre de propositions s'étend entre 3 et 4. Agnès se situe donc légèrement au-dessus de ces moyennes ce qui justifie le fait qu'elle ait été pleinement intégrée à sa classe de rattachement.

De la même manière que pour les enfants relevant du cours préparatoire, les résultats obtenus à partir des entretiens réalisés auprès des enfants relevant du cours élémentaire sont très différents d'un apprenant à l'autre bien qu'ils fassent partie de la même tranche d'âge.

11.1.3. Le groupe des enfants relevant des cours moyens (10 et 11 ans)

Acheq, Florian, Marceau, Matthieu et Toni sont les cinq enfants relevant du cours moyen qui ont été interviewés.

Acheq répond à chaque question de façon adaptée en développant assez longuement. Un tiers des 50 séquences sélectionnées comporte plus de 30 syllabes ce qui amène des moyennes assez élevées comme l'indique le tableau 43 ci-dessous.

<u>Séquences sélectionnées</u> : 50	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	32,78	189
Nombre d'info-syllabes	30	176
Nombre de propositions	4,52	20
Nombre de connecteurs	2,18	11

Tableau 43 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien d'Acheq

Acheq utilise de nombreux connecteurs chronologiques autres que *après* et *quand*. J'ai relevé : *maintenant, l'après-midi, l'autre lundi, après le spectacle, à la fin, quand ce sera*

l'été. Il conjugue les verbes avec pertinence au passé, présent et futur et construit des phrases simples et complexes tout-à-fait compréhensibles.

La comparaison de ces résultats avec ceux obtenus par Colletta auprès d'enfants francophones scolarisés en cours moyen, montre que certaines valeurs sont proches particulièrement en ce qui concerne le nombre de propositions.

A ce stade du projet, les acquis d'Acheq sur le plan langagier sont donc déjà importants.

Florian, contrairement à Acheq, ne développe pas beaucoup. Ses phrases sont généralement courtes. Il se contente de dire oui ou non à plusieurs reprises. La moyenne des info-syllabes obtenue pour Florian n'est que de 17,55 ce qui représente un peu plus de la moitié de la moyenne des info-syllabes relevée dans l'entretien d'Acheq.

Séquences sélectionnées : 56

	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	20,12	87
Nombre d'info-syllabes	17,55	81
Nombre de propositions	2,07	7
Nombre de connecteurs	1,66	7

Tableau 44 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien de Florian

Cependant, les phrases simples de Florian sont bien construites et il conjugue les verbes au passé, présent et futur de façon appropriée. Il utilise donc assez peu de connecteurs : et, après, quand, mais, donc, qui, que, parce que, pour, jusqu'à.

Par ailleurs, Florian a un débit assez lent et il y a beaucoup de silence dans son entretien. Je tenterai d'analyser cet élément dans les chapitres suivants.

L'entretien de Marceau est le plus court des treize entretiens. Sur les 58 réponses qu'il a données, je n'ai sélectionné que 19 séquences car toutes les autres n'étaient que des « oui », « non » ou des mots isolés que ne correspondent pas aux critères définis.

<u>Séquences sélectionnées</u> : 19	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	10,21	25
Nombre d'info-syllabes	9,89	20
Nombre de propositions	1,31	2
Nombre de connecteurs	0,26	1

Tableau 45 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien de Marceau

Parmi ces 19 séquences, je n'ai jamais trouvé de phrases avec plus de deux propositions et en conséquence très peu de connecteurs : *que*, *après*, *pour*. Les verbes qu'il utilise sont généralement conjugués mais toujours au présent de l'indicatif. Le vocabulaire du cirque est réinvesti à bon escient mais aucune explication n'est donnée quant à son utilisation.

Marceau s'est donc très peu exprimé au cours de l'entretien. L'analyse de la gestualité et des émotions au cours de l'entretien donnera des informations susceptibles d'éclairer ces résultats.

Dans l'entretien de Matthieu, j'ai sélectionné 56 séquences. Même si Matthieu tente d'expliquer beaucoup d'éléments du projet, ses séquences ne sont jamais très longues et de nombreuses syllabes superflues (répétitions, hésitations) viennent gêner la compréhension, comme le montre la différence assez importante entre la moyenne du nombre de syllabes et la moyenne du nombre des info-syllabes, dans le tableau 46.

<u>Séquences sélectionnées</u> : 56	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	24,48	90
Nombre d'info-syllabes	22,91	85
Nombre de propositions	3,14	12
Nombre de connecteurs	1,64	12

Tableau 46 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien de Matthieu

Par ailleurs, il apparaît dans son discours une difficulté à retrouver le vocabulaire en lien avec les techniques de cirque. A plusieurs reprises, il dit : « Comment on dit » et utilise le mot « truc » pour parler du matériel de cirque. Le mot « maquillage » ne lui revient pas non plus et il utilise à la place les mots « peintres » et « dessins » tout en montrant son visage pour préciser ce qu'il veut dire.

Il construit des phrases souvent complexes dans lesquelles les déterminants sont parfois absents et les connecteurs juxtaposés de façon approximative. Il connaît néanmoins de nombreux connecteurs : *et, après, puis, quand, que, qui, mais, pour, sinon, sans, alors, parce que, comment, le premier jour, le deuxième jour, le matin, l'après-midi, d'autres jours, il y a trois jours, maintenant, le jour du spectacle.*

L'analyse du contenu de cet entretien apportera des explications quant aux difficultés d'expression orale relevée ici.

L'entretien de Toni est le plus long en temps et en informations verbales et discursives. J'ai sélectionné 88 séquences. Parmi ces séquences, 15 dépassent 50 syllabes. Il apparaît cependant que son discours est souvent difficile à comprendre et particulièrement les séquences les plus longues dans lesquelles il enchaîne plus de 10 propositions.

<u>Séquences sélectionnées</u> : 88	Moyenne sur l'ensemble des séquences	Maximum dans une même séquence
Nombre de syllabes	30,49	185
Nombre d'info-syllabes	29,53	174
Nombre de propositions	3,89	20
Nombre de connecteurs	1,42	7

Tableau 47 : Valeurs moyennes et maximum de la quantité d'informations verbales dans l'entretien de Toni

En effet, les idées semblent se bousculer dans la tête de Toni et les phrases sont souvent incomplètes. Dans ses longues séquences, Toni enchaîne les phrases sans utiliser de connecteurs pour les articuler. Sur l'ensemble de l'entretien, j'ai relevé les connecteurs suivants : *et, après, qui, mais, quand, parce que, pour que, où, comment*. Cela ne représente pas une grande variété par rapport à son âge. Par ailleurs, Toni utilise peu de déterminants et cela entrave parfois la compréhension.

Toni donne donc de nombreuses explications mais sa production langagière est encore souvent approximative à cette période du projet.

11.1.4 Synthèse

En regroupant l'ensemble des résultats dans un tableau, j'ai pu établir une comparaison avec les résultats obtenus par Colletta, exposés dans le chapitre 7.4.2.

A l'observation des tableaux 48 et 49, il apparaît que les résultats obtenus à partir de l'analyse des entretiens de ces enfants scolarisés en CLIN, sont difficilement comparables à ceux obtenus par Colletta auprès d'un public d'enfants du même âge mais tous francophones.

Prénoms	Amane	Sid	Yann	Ahmed	Benjamin	Raphel	Agnès	Ewan	Maxime
Classe de rattachement	CP			CE1			CE2		
Moyenne des syllabes	14,06	26,43	22,22	17,91	31,20	24,29	38,84	10,69	8,88
Moyenne des info-syllabes	14	23,68	20,44	15,97	28,87	22,5	37,03	10,26	8,3
Moyenne des propositions	1,37	3,27	2,85	1,99	3,77	2,79	4,6	1,74	1,45
Moyenne des connecteurs	0,44	2,16	0,89	0,85	1,66	1,52	2,76	0,72	0,30

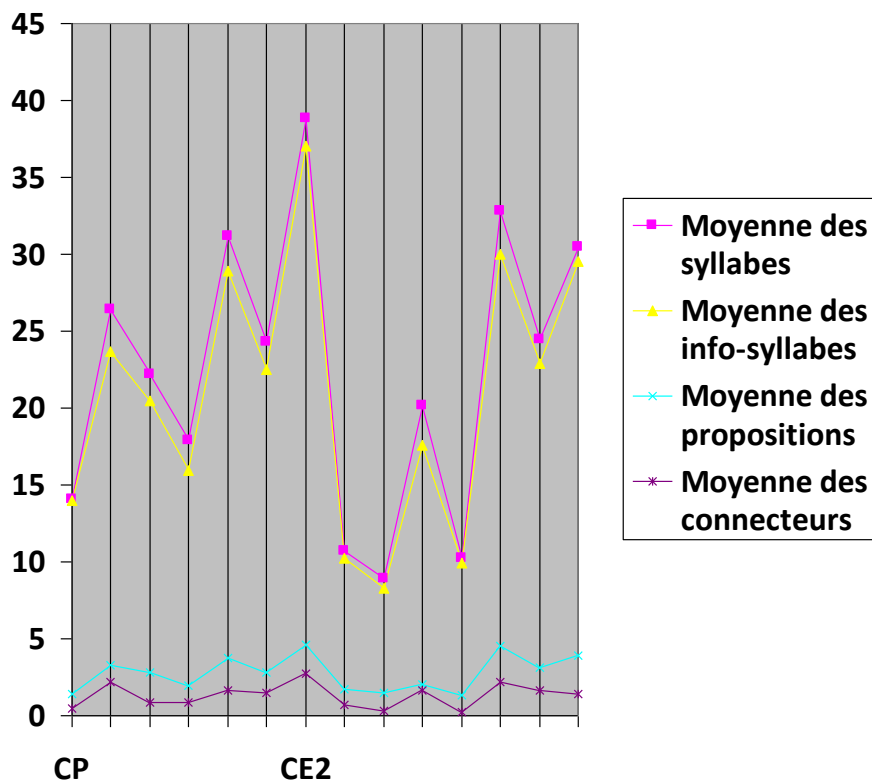
Tableau 48 : Tableau récapitulatif des moyennes des variables mesurées pour les CP et CE

Prénoms	Florian	Marceau	Acheq	Mathieu	Toni
Classe de rattachement	CM1		CM2		
Moyenne des syllabes	20,12	10,21	32,78	24,48	30,49
Moyenne des info-syllabes	17,55	9,89	30	22,91	29,53
Moyenne des propositions	2,07	1,31	4,52	3,14	3,89
Moyenne des connecteurs	1,66	0,26	2,18	1,64	1,42

Tableau 49 : Tableau récapitulatif des moyennes des variables pour les CM

En effet, hormis pour Benjamin et Agnès, dont les moyennes des syllabes et info-syllabes sont proches de celles présentées par Colletta pour des enfants scolarisés dans la même classe, pour tous les autres enfants constituant mon échantillon, les résultats sont très inférieurs à ceux des enfants observés par Colletta. Or, j'ai déjà évoqué le cas particulier d'Agnès qui avait été scolarisée en CLIN en avril de l'année précédente.

Par ailleurs, contrairement à ce qui apparaît dans les résultats de Colletta, la comparaison des résultats entre les enfants en fonction de l'âge ne fait pas apparaître d'évolution régulière du CP au CM2 comme le montre l'irrégularité des quatre courbes ci-dessous qui représente les résultats présentés dans l'analyse des entretiens de l'apprenant le plus jeune au plus âgé..



Graphique 1 : Courbes représentant la production orale des apprenants selon 4 variables

Le facteur âge ne semble donc pas déterminant quant à l'acquisition de la L2 chez ces enfants de CLIN. L'analyse du contenu des entretiens va donner d'autres informations qui pourront éclaircir certaines des données obtenues par l'analyse de la production orale.

11.2. Analyse de contenu

A travers l'analyse du contenu, j'ai cherché à obtenir des informations sur l'investissement des apprenants dans le projet et l'intérêt qu'ils y ont porté. Lors des entretiens, la caméra était fixée en gros plan sur l'enfant interviewé. Au-delà du verbal, cet enregistrement vidéo a donc permis de noter avec une certaine précision tous les gestes ainsi que les expressions du visage. Pour réaliser l'analyse du contenu des quatorze entretiens, j'ai tout d'abord sélectionné, à partir des transcriptions de chaque entretien, les formulations qui m'ont semblé donner des informations sur les émotions ressenties par les apprenants, leur investissement et leurs jugements sur le projet ou certaines phases du projet. J'ai ainsi obtenu 143 séquences que j'ai ensuite regroupé en fonction des ressemblances sémantiques. En effet, dans tous les entretiens apparaît au moins une fois une expression affirmative ou négative en lien avec un savoir-faire technique : « je sais faire du monocycle », « je sais jongler », « je fais des roulades », « je réussis pas », etc. Associées à l'observation de la gestuelle et aux expressions du visage, ces formulations, au nombre de 71, m'ont amenée à constituer deux premières catégories : valorisation de soi et dévalorisation de soi. Une autre partie des propos entrainait dans la catégorie « entraînement ». En effet, j'ai relevé 28 formulations dans lesquelles il était question d'entraînement, d'échauffement, d'apprentissage, de répétitions. J'ai ensuite vu apparaître une nuance entre ce qui relevait du travail effectué à l'école et ce que je pouvais considérer comme l'entraînement extérieur au contexte scolaire. J'ai donc dissocié ces 28 formulations en trois : l'entraînement, la persévérance et la « motivation continuée » telle que Famose l'a définie (chapitre 2.2.5.). La catégorie « persévérance » comprend des formulations qui portent un regard positif sur celle-ci : « Je me suis entraînée toujours un jour j'ai réussi avec deux balles. » D'autres expriment la nécessité de persévérance comme un obstacle, un effort qui leur a semblé difficile : « Nous répéter répéter répéter cent fois répéter bon comme ça (avec un soupir). » Pour dissocier ces deux regards portés sur la persévérance, j'ai précisé dans le tableau récapitulatif + ou – selon les cas.

Ensuite j'ai regroupé 44 séquences qui avaient en commun l'expression d'un jugement de valeur, positif ou négatif : « J'aime. », « C'est bien », « J'aime pas ». En m'appuyant sur l'expression non verbale, j'ai choisi de diviser cette catégorie en 3 : ce qui relève du jugement positif sur le projet, ce qui relève du jugement négatif sur le projet et ce qui éveille de

l'émotion au moment de la remise en mémoire et de l'explication de certains moments du projet.

Même si je me suis appuyée à la fois sur le contenu verbal et le contenu non verbal (c'est-à-dire la gestualité expressive et l'observation de manifestation d'émotions sur le visage au cours de l'entretien) pour sélectionner mes catégories d'analyse, je vais dissocier ces deux aspects dans la présentation qui suit, pour des raisons de clarté.

11.2.1. Le contenu verbal

Je vais donc analyser le contenu verbal à partir des huit catégories suivantes :

- Valorisation de soi
- Dévalorisation de soi
- Motivation continuée
- Entraînement
- Persévérance
- Jugement positif
- Jugement négatif
- Les moments forts émotionnellement

Les tableaux de l'annexe 9 détaillent les formulations relevées pour chaque apprenant dans chaque catégorie.

Le fait que ces entretiens se soient déroulés en français a limité la possibilité des apprenants d'exprimer leurs ressentis et cela particulièrement pour les enfants les plus inhibés et/ou dont la production langagière était encore très réduite. Des entretiens en L1 auraient permis d'obtenir des informations plus pertinentes. Il s'agit là d'une des limites des résultats concernant l'analyse de contenu de ces entretiens.

Cependant, même pour Amane, Ewan et Marceau dont l'inhibition a été signalée dans le chapitre 11.1., j'ai pu relever quelques formulations verbales qui s'inscrivent dans certaines des catégories décrites précédemment. Le tableau 50 met en évidence le nombre d'énoncés relevé pour chaque apprenant dans chacune des catégories. Les totaux verticaux donnent des

informations sur les catégories qui ont été les plus représentées dans les propos des apprenants.

Apprenants	Estime de soi		Entraînement			Ressentis		
	Valorisation de soi	Dévalorisation de soi	Motivation continuée	Entraînement	Persévérance (+ ou -)	Jugements positifs	Jugements négatifs	Moments forts
Acheq	9	2	0	1	0	0	2	1
Agnès	3	6	2	4	2 +	1	2	2
Ahmed	1	0	0	0	1 +	0	0	0
Amane	1	0	0	0	0	0	0	4
Benjamin	9	2	1	4	1 +	1	3	1
Ewan	1	0	0	0	2 -	0	0	1
Florian	5	0	1	0	0	0	1	1
Marceau	0	1	0	0	0	0	0	0
Matthieu	1	7	1	1	1 -	0	0	1
Maxime	4	4	0	0	0	0	1	0
Raphel	2	1	0	0	0	3	0	4
Sid	1	0	0	1	0	1	0	6
Toni	4	2	0	1	1 +	2	3	0
Yann	3	2	0	1	2 -	0	3	0
TOTAL	44	27	5	13	10 (5+/5-)	8	15	21

Tableau 50 : Nombre d'énoncés relevés par catégories et par apprenants

Ce tableau fait apparaître que certaines catégories sont beaucoup plus représentées que d'autres. C'est le cas particulièrement des deux catégories en lien avec l'estime de soi.

Le guide d'entretien tel qu'il a été conçu (chapitre 6.2.4) peut apporter une explication à cette répartition. En effet, la deuxième partie des entretiens prenait appui sur des extraits des enregistrements vidéo des séances. En m'appuyant sur mon cadre théorique (chapitre 2), j'avais sélectionné pour chaque apprenant, des situations dans lesquelles il se voyait agir afin d'éveiller leurs émotions et ainsi leur mémoire. Les interviewés ont donc commenté ces images sur lesquelles ils se voyaient en précisant dans la plupart des cas s'ils avaient ou non réussi la tâche motrice.

Beaucoup d'énoncés sont donc en lien avec les réactions des apprenants face à leur propre image.

Je vais analyser maintenant le contenu des énoncés catégorie par catégorie.

11.2.1.1. Estime de soi

Valorisation

Sur le plan de la valorisation de soi, Amane explique au sujet des pédalettes qu'il « sait faire vite » avec cet engin d'équilibre. Yann dit que ce n'est pas difficile pour lui. Ewan, quant à lui, exprime sa facilité à jongler à une balle : « Comme ça c'est trop facile. » Maxime semble fier d'avoir « appris tout seul » à jongler avec deux balles. Lorsque Céline lui dit au sujet des pédalettes : « C'est difficile, non ? », il répond : « Non .Toi, tu sais pas faire c'est pour ça. » et il ajoute : « Moi, je sais. ». Sid précise qu'elle a réussi une fois à faire tourner l'assiette chinoise. A plusieurs reprises, Toni et Florian manifestent le plaisir qu'ils ressentent d'avoir été mis en valeur dans la réalisation de certains aspects du projet. Pour Florian, il s'agit essentiellement des aspects moteurs et de sa fierté d'être capable de marcher sur les mains, de jongler à trois balles et d'avoir ainsi pu se voir attribuer le rôle de « Clown » dans le spectacle : « On a fait qui fait le plus de choses et après c'était moi ». Toni insiste à plusieurs reprises sur son rôle privilégié dans l'écriture du scénario : « J'ai encore des idées pour l'autre spectacle », « J'ai déjà écrit sur un cahier », « Je crois je vais avoir encore des idées », « Et c'est moi tout seul qui avais cette idée ». Quant à Marceau, il n'exprime à aucun moment le sentiment d'avoir réussi quelque chose. C'est le seul apprenant dans ce cas.

Enfin, comme le montre le tableau 50, Acheq et Benjamin sont les deux apprenants qui ont le plus souvent manifesté dans leurs propos le sentiment d'être contents de ce qu'ils ont fait ou

savent faire, avec neuf énoncés chez l'un comme chez l'autre dans lesquels ils parlent de leurs réussites (annexe 9.1).

Dévalorisation

Certains apprenants n'ont à aucun moment utilisé d'expression dévalorisante ou fait part de leur difficulté dans la pratique de certaines tâches. C'est le cas d'Ahmed, Amane, Ewan, Florian et Sid. Par contre, Matthieu et Maxime sont les deux apprenants qui ont le plus souvent utilisé des formulations dévalorisantes. Pour Maxime, j'ai relevé huit fois au cours de l'entretien des propositions du type : « Je sais pas. », « Je sais rien. », « Je sais pas dire. », « Sais pas faire. ». Ces réponses concernent à la fois les techniques de cirque que l'expression orale en français.

Matthieu exprime à plusieurs reprises dans son entretien son inaptitude dans différents domaines. Il se dévalorise de façon répétée aussi bien sur le plan de sa capacité à s'exprimer en français que sur son apprentissage des techniques de cirque : « J'ai oublié », « C'est difficile », « Je suis un peu nul », « Je réussis pas ».

Pour Marceau, j'ai relevé une seule information concernant son inaptitude à jongler : « J'arrive pas à jongler ». Benjamin et Acheq ont évoqué une ou deux situations où ils étaient moins performants que d'autres mais ce regard critique est largement compensé par les nombreuses situations de réussite que j'ai signalées précédemment.

Comparaison

Il est intéressant d'observer la différence des résultats entre les deux premières colonnes du tableau 50 pour chaque apprenant. En effet, si on retranche la deuxième valeur à la première, on obtient des résultats positifs pour certains et négatifs pour d'autres comme le montre le tableau 51. Cela donne une bonne représentation de l'estime de soi de chaque apprenant dans sa participation à ce projet cirque.

Prénoms	Acheq	Agnès	Ahmed	Amane	Benjamin	Ewan	Florian	Marceau	Matthieu	Maxime	Raphel	Sid	Toni	Yann
	7	-3	1	1	7	1	5	-1	-6	0	1	1	2	1

Tableau 51 : Différence énoncés valorisants / énoncés dévalorisants pour chaque apprenant

Dix apprenants obtiennent ainsi des valeurs positives alors que trois enfants obtiennent des valeurs négatives et Maxime une valeur nulle. Acheq et Benjamin ainsi que Florian obtiennent des valeurs nettement supérieures aux autres. Ces résultats, mis en lien avec l'analyse de la production orale font apparaître une corrélation importante entre les compétences acquises en production orale et l'estime de soi.

11.2.1.3. Entraînement

Cette catégorie regroupe donc trois sous-catégories : la motivation continuée, l'entraînement à proprement parlé, et la persévérance.

Ce thème n'est pas abordé par tous les interviewés. Amane, Marceau, Maxime et Raphel ne l'évoque pas du tout. Seuls Agnès, Benjamin, Florian et Matthieu font allusion à la motivation continuée mais cela ne signifie pas que les autres ne s'entraînaient pas en dehors de l'école. J'ai en effet su par une éducatrice qui voyait souvent Acheq après la journée de classe que cet enfant s'entraînait beaucoup en dehors de l'école pour réussir à jongler. Or, Acheq n'en fait pas part au cours de son entretien.

Les propos recueillis expriment des visions très différentes de l'entraînement et de la persévérance selon les apprenants. Certaines explications évoquent l'entraînement mais je n'y vois aucune connotation positive ou négative. Il s'agit plutôt d'explications concernant la nécessité de s'échauffer (annexe 9.4.) : « On chauffe on chauffe pour faire des choses si on a pas assez échauffé on va pas faire bien. (Acheq) » ; « Si on marchait sur les épaules sans s'échauffer ça fait trop mal. (Matthieu) » ou les consignes de sécurité : « On doit poser le pied ici si on a posé ici ça va faire très mal. (Benjamin) » ou encore l'organisation : « On faisait tous les jours. (Toni) ». Par contre, Yann manifeste très clairement sa lassitude d'avoir dû répéter de nombreuses fois les mêmes exercices. Les propos d'Ewan laissent supposer qu'il

n'a pas beaucoup persévéré pour progresser. Il aimerait faire du monocycle « mais faut apprendre » dit-il en baissant les bras. Il fait du « bâton du diable » au spectacle et « c'est bien » dit-il sur un ton qui invite à penser « ça suffit bien ». (annexe 9.5)

Enfin, Agnès, Ahmed, Benjamin, et Toni sont les cinq apprenants qui parlent de l'entraînement et plus particulièrement de la nécessité de persévérance (échauffement, répétitions) avec un regard positif : « Je veux réussir plus. » dit Benjamin au sujet du monocycle (annexe 9.5.). Au sujet du jonglage, Agnès exprime que l'effort a payé : « Je me suis entraînée toujours un jour j'ai réussi avec deux balles. » (annexe 9.5)

Ewan, Matthieu et Yann portent un regard négatif sur l'exigence de persévérance qu'impliquent les arts du cirque. Ce résultat pourra être mis en lien avec l'évolution de la performance en production orale au cours de l'année.

11.2.1.4. Ressentis

Cette catégorie comporte trois sous-catégories : les jugements positifs, les jugements négatifs et les moments forts.

Les jugements positifs

Cinq apprenants ont émis des jugements positifs sur l'ensemble du projet ou sur certaines activités ou certains moments particuliers. C'est Raphel qui verbalise le plus de choses dans cette catégorie. Le plaisir de s'être mis en scène et d'avoir montré aux autres leur savoir-faire revient plusieurs fois : « J'aime bien faire du spectacle. » dit Benjamin ; Tous les classes et parents il a dit bravo. » (annexe 9.6).

Les jugements négatifs

Les jugements négatifs sont souvent en lien avec les situations dans lesquelles un apprenant s'est senti lésé par rapport à un autre. (annexe 9.7.) Par exemple Yann, manifeste une déception au sujet de son maquillage qui n'était pas le même que celui d'Amane, bien qu'il l'ait demandé. Acheq semble déçu de ne pas avoir été dans le champ de vision de la caméra lorsqu'il jongle à trois balles au cours du spectacle. Toni exprime le sentiment d'avoir fait moins de cirque que certains autres apprenants, car le groupe faisait parfois des mathématiques en classe pendant que je faisais répéter les plus jeunes. Amane signale aussi

que lui n'a pas fabriqué de balles : « moi y'en a pas » dit-il devant l'extrait du film montrant l'atelier de fabrication de balles de jonglage. Amane était en effet absent ce jour-là.

Les moments forts émotionnellement

Le tableau 52 ci-dessous met en évidence les moments forts du projet qui ont été relevés par les apprenants et le nombre de fois où ceux-ci ont été cités.

	Acheq	Agnès	Benjamin	Ewan	Florian	Matthieu	Raphel	Sid	Total
Visite du cirque	1	1	2	1	1	1	3	3	13
Spectacles	0	1	1	0	0	0	1	1	4
Enseigner à des professeurs	0		1	0	0	0	0	2	3

Tableau 52 : Nombre d'énoncés relevés dans les entretiens révélant les moments forts du projet

J'ai retenu ces énoncés parce que les expressions verbales et non verbales associées laissent supposer le ressenti d'une émotion positive au moment où les apprenants évoquent ces sujets. Je reviendrai sur l'aspect non verbal observé à ces moments précis dans le chapitre suivant. La visite du cirque, les spectacles et la séance durant laquelle ils ont eu à transmettre leur savoir en technique de cirque à des professeurs des écoles en formation continue (chapitre 5.2.3.6.), sont les thèmes sur lesquels huit enfants ont exprimé un intérêt particulier et beaucoup de plaisir.

Certains apprenants n'ont pas manifesté d'expression particulière quand ils ont évoqué ces moments qui faisaient partie des extraits vidéo choisis pour le guide d'entretien. C'est le cas d'Ahmed, Amane, Marceau, Maxime, Toni et Yann qui abordent ces trois thèmes sans laisser paraître d'émotions particulières. Ils expliquent simplement à Céline qui les interroge sur les images vidéo ce qui s'est passé ces jours-là.

S'il est important de noter que la sélection de ces moments particuliers dans le guide d'entretien a forcément influencé le discours des apprenants, il est intéressant de constater que tous n'ont pas exprimé d'émotions fortes au visionnement de ces extraits.

Pour compléter cette analyse du contenu verbal des entretiens, je vais me centrer maintenant sur la gestualité et les manifestations d'émotions que j'ai relevées à l'observation des images vidéo.

11.2.2. La gestualité et les émotions exprimées

Pour plusieurs apprenants, de nombreux gestes parasites sont très visibles à l'observation de la vidéo et peuvent exprimer le stress déclenché par la situation d'entretien.

J'ai insisté dans le chapitre 11.1., sur le fait que Marceau, Amane et Ewan ont été inhibés et ont peu développé leurs réponses au cours des entretiens. Sur le plan de la gestualité, il apparaît que Marceau et Ewan ont eu tendance à fuir le regard de Céline quand ils répondaient à ses questions. Par ailleurs, à plusieurs reprises, Marceau se pince, tapote ses mains sur la table avec agitation ou tourne le coin de sa chemise avec ses deux mains. Ewan, quant à lui, se frotte le visage et le cache souvent avec ses mains tout au long de l'entretien. Amane a souvent les mains devant le visage ou un doigt dans la bouche.

D'autres apprenants, bien qu'ils aient été plus bavards, ont pu parfois manifester un certain malaise. Raphel, par exemple, passe quasiment tout l'entretien debout à sauter d'un pied sur l'autre et à agiter ses mains. Ahmed, comme Amane cité précédemment, a souvent les mains devant le visage ou un doigt dans la bouche.

Ces différentes observations montrent que cette situation a été source d'inquiétude pour certains apprenants. Cela a certainement accentué les difficultés d'expression orale signalées dans le chapitre 11.1. Il s'agit d'une des limites de cette méthode de recueil de données.

Comme je l'ai signalé en introduction de ce chapitre, d'autres observations concernant l'expression des émotions et la gestualité sont venues apporter des éléments d'informations complémentaires au contenu verbal et ont participé au classement des énoncés dans les catégories sélectionnées pour l'analyse du contenu. Le tableau 53 récapitule pour chaque apprenant les manifestations non verbales relevées dans chaque catégorie d'analyse.

	Estime de soi		Entraînement			Ressentis		
	Valorisation de soi	Dévalorisation de soi	Motivation continuée	Entraînement	Persévérance	Jugements positifs	Jugements négatifs	Moments forts
Acheq	4 ☺ 5 ☺	2 ☹	X	1 ☹	X	X	1 ☹ 1 ☺	1 ☺
Agnès	2 ☹ 1 ☹	4 ☹ 2 ☹	1 ☺1 ☹	4 ☹	1+☺ 1+☺	1 ☺	2 ☹	2 ☺
Ahmed	1 ☹	X	X	X	1+☺	X	X	X
Amane	1 ☺	X	X	X	X	X	X	X
Benjamin	6 ☺ 3 ☹	1 ☹ 1 ☹	1 ☹	4 ☹	1+☺	1 ☺	1 ☹ 2 ☹	1 ☺ 1 ☹ 2 🖐*
Ewan	1 ☹	X	X	X	2-☹	X	X	1 👁
Florian	2 ☺ 3 ☹	X	1 ☹	X	X	X	1 ☹	1 ☹
Marceau	X	1 ☹	X	X	X	X	X	X
Matthieu	1 ☺	2 ☹ 5 ☹	1 ☹	1 ☹	1-☹	X	X	1 ☺
Maxime	2 ☺ 2 ☹	4 ☹	X	X	X	X	1 ☹	X
Raphel	2 ☺	1 ☹	X	X	X	3 ☺	X	2 ☺ 2 ☹
Sid	1 ☺	X	X	1 ☹	X	1 ☺	X	3 ☺ 2 ☹ 1 ☹
Toni	3 ☺ 1 ☹	2 ☹	X	1 ☹	1+☺	2 ☺	2 ☹ 1 ☹	X
Yann	2 ☺ 1 ☹	1 ☹ 1 ☹	X	1 ☹	2-☹	X	1 ☹ 2 ☹	X

Tableau 53 : Manifestations d'émotions par apprenant et catégorie d'énoncés

Lorsque les apprenants expliquent qu'ils réussissent à pratiquer certaines techniques de cirque, un sourire accompagne parfois leur discours. Cependant, comme l'a montré Ekman (chapitre 7.2.1.), il faut observer plus précisément le visage pour savoir si l'émotion exprimée par ce sourire relève bien de la joie. A chaque fois que les muscles du pourtour des yeux étaient contractés, j'ai pu associer le sourire à l'expression de la joie.

Beaucoup d'énoncés ne sont pas accompagnés d'une manifestation d'émotion. La situation d'entretien et le fait qu'ils soient filmés a certainement amené un contrôle des émotions chez les apprenants. Les visages d'Ahmed, d'Ewan et de Marceau, restent neutres même lorsqu'ils verbalisent un énoncé en lien avec leurs réussites ou leurs difficultés.

Par ailleurs, certains enfants semblent gênés et tentent de cacher leur émotion. C'est le cas d'Amane qui sourit tout en mettant la tête dans son tee-shirt, lorsque Céline est admirative devant ses exploits physiques et d'Ahmed qui sourit derrière sa main. D'autres enfants, comme Sid, Acheq et Benjamin, ont le sourire d'un bout à l'autre de l'entretien mais il s'agit certainement parfois d'un sourire de politesse. Cependant, ces enfants s'expriment avec beaucoup d'enthousiasme et font partie de ceux qui ont le plus rapidement retrouvé une spontanéité dans leur discours.

Inversement, lorsqu'ils disent ne pas réussir quelque chose, les apprenants ont complété leur propos par une expression de tristesse ou de dégoût 12 fois sur 27 énoncés.

Les moments forts du projet que j'ai signalés dans le chapitre précédent sont confirmés par l'enthousiasme avec lequel ces huit apprenants ont regardé ces extraits. Beaucoup de manifestation d'émotions apparaissent chez les enfants et ce particulièrement lorsqu'ils ont relaté la partie de la visite concernant la répétition d'un spectacle par deux artistes dont l'un était monté sur échasses et déguisé en loup. C'est la seule fois où j'ai relevé la manifestation de la peur ou de la surprise sur certains visages. Benjamin, par exemple, dit qu'il a eu peur et prend l'expression en même temps. Ewan, quant à lui, semble réellement surpris lorsqu'il découvre cet extrait et c'est l'une des seules fois où une manifestation d'émotion apparaît sur son visage.

L'analyse des images a donc aidé au choix des catégories mais elle a aussi donné de nombreuses informations sur le stress et l'inhibition provoqués par le contexte spécifique de l'entretien en face à face.

Ces résultats, mis en lien avec les résultats individuels extraits de l'analyse des tâches, vont me permettre maintenant de mesurer pour chaque apprenant l'investissement dans le projet et les progrès qu'ils ont fait en production orale.

Chapitre 12 : Synthèse des analyses

12.1. Résultats selon les apprenants

12.1.1. Des enfants plus ou moins investis dans le projet

12.1.1.1. Les ateliers de pratique physique autonomes

Tout d'abord sur la partie physique, comme je l'ai observé dans le chapitre 9.2., les apprenants se sont beaucoup investis dans toutes les tâches motrices collectives. Cependant des différences apparaissent entre les apprenants au niveau de l'implication et de la persévérance dans les ateliers autonomes (chapitre 9.1).

Le tableau 54 met en évidence sous forme de pourcentage le temps de pratique que chaque apprenant a consacré aux ateliers au cours des quatre premières séances.

Les résultats, affichés dans le tableau 54, montrent qu'Acheq, Benjamin et Florian sont les trois enfants qui ont consacré le plus de temps à s'entraîner dans toutes les techniques de cirque. Florian était déjà très performant au début du projet (chapitre 8.2) mais il a manifesté tout au long des séances d'entraînement le désir de continuer à progresser. Il a aussi expliqué dans son entretien qu'il s'entraînait avec sa sœur à la maison. Acheq était totalement débutant en début d'année (chapitre 8.2) et ne montrait pas de dispositions particulières sur le plan moteur à ce moment-là. Sa volonté de progresser a été impressionnante et il a donc persévéré dans toutes les techniques de cirque pour progresser au maximum. La professeure des écoles titulaire de la classe m'a indiqué qu'Acheq utilisait tous ses moments libres pour s'entraîner à jongler à trois balles. Cette information m'a été confirmée par une personne, travailleur social dans le quartier qui entendait chaque soir Acheq parler du projet cirque et qui le voyait s'entraîner. Dans leur entretien, Acheq et Florian listent avec fierté les techniques de cirque qu'ils ont acquises et Acheq insiste à plusieurs reprises sur le fait qu'il ait appris rapidement. Benjamin avait montré lors de l'évaluation diagnostique de nombreuses compétences motrices. Il a lui-aussi persévéré pour progresser et fait part dans son entretien de sa motivation continuée. Ces trois enfants se sont investis totalement dans toutes les techniques.

	% de temps de pratique sur l'ensemble des ateliers				Moyenne générale
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	
Acheq	100%	100%	71,67%	77,77%	87,36
Agnès	87,82%	64,44%	50%	66,66%	67,23
Ahmed	93,59%	80,28%	70,55%	76,04%	80,12
Amane	93,59%	53,05%	64,44%	82,99%	73,52
Benjamin	100%	85,55%	78,89%	99,65%	91,02
Ewan	91,98%	63,61%	55,28%	77,43%	72,07
Florian	97,91%	94,17%	74,17%	86,80%	88,26
Marceau	93,26%	85,28%	60,28%	78,47%	79,32
Matthieu	82%	53,89%	47,50%	79,86%	65,81
Maxime	85,07%	49,72%	53,61%	82,99%	67,85
Raphel	79,49%	54,72%	49,44%	66,32%	62,49
Sid	74%	73,05%	46,39%	60,76%	63,55
Toni	88,46%	82,22%	50,56%	85,76%	76,75
Yann	77,88%	47,22%	53,33%	55,90%	58,58

Tableau 54 : Pourcentage de temps de pratique aux ateliers de technique de cirque pour chaque apprenant

Il apparaît aussi dans le tableau 54 qu'Ahmed, Amane, Ewan, Marceau et Toni ont eux-aussi consacré plus de 70% du temps réservé aux ateliers de pratique autonome à s'entraîner mais en ciblant certaines techniques dans lesquelles ils avaient particulièrement envie de progresser et d'une manière plus irrégulière excepté pour Ahmed. Certains ont consacré beaucoup de temps au monocycle, d'autres aux échasses, d'autres à la boule et au tonneau. Par ailleurs les entretiens ont montré que leur propre regard sur leur entraînement et leur performance est accompagné d'un ressenti positif ou négatif selon les enfants. Ahmed, Amane, et Toni font

part à plusieurs reprises de leur sentiment positif d'avoir réussi à réaliser des exploits physiques dans certaines techniques. Quant à Ewan et Marceau, leur entretien fait nettement apparaître un manque de persévérance et de désir de s'investir dans plusieurs techniques à la fois (chapitre 11.2.1).

Agnès, Sid, Matthieu, Maxime, Raphel et Yann sont les enfants qui se sont le moins entraînés sur le plan moteur. Au cours des ateliers, ils ont souvent papillonné d'un endroit à l'autre ou joué avec le matériel. Yann et Sid ont plusieurs fois fait des jeux de construction avec les rouleaux américains ou utilisé la boule telle une grosse bille sur un circuit parsemé d'obstacles. Observer leurs jeux pleins de créativité a parfois donné des idées au groupe pour la mise en scène du spectacle comme par exemple d'habiller les pédalettes en voiture.

Le cas de Matthieu mérite une attention particulière. Dans son entretien, il s'est essentiellement dévalorisé quant à ses compétences techniques en cirque et n'a fait part que de ce qu'il n'a pas réussi à faire alors qu'en réalité, il a acquis de nombreuses techniques. Il a aussi insisté, à plusieurs reprises sur les difficultés qu'il a rencontrées (chapitre 11.2.1), et sur les efforts importants qu'il a dû fournir : « Ça me fatigue beaucoup parce que avec les jambes j'ai pas trop l'habitude » (annexe 9. 3). Les résultats de Matthieu dans le tableau 54 semblent confirmer cette difficulté qu'il exprime. Matthieu, l'un des enfants les plus âgés du groupe fait partie de ceux qui ont consacré le moins de temps à s'entraîner de façon autonome. Il était vite découragé tout en affichant une grande volonté de réussir dans toutes les techniques de cirque.

12.1.1.2. Les autres tâches libres

Au niveau des autres tâches du projet, les enfants se sont aussi investis de façon inégale. Toni a eu un rôle fondamental dans l'élaboration du scénario. Comme il le spécifie avec fierté au cours de l'entretien il a eu de nombreuses idées dans ce domaine. Il m'accueillait souvent le lundi matin en me disant qu'il avait pensé au scénario pendant la semaine et avait envisagé de nouvelles scènes qu'il voulait me proposer.

Au niveau de la construction des décors et de la recherche des déguisements, Acheq, Agnès, Ahmed, Benjamin, Florian, Sid et Toni ont apporté beaucoup d'éléments. Cristiane Portois, leur enseignante m'a souvent dit qu'ils consacraient la majorité des temps de classe informels,

à travailler pour l'avancement du projet. Eux-aussi étaient généralement pressés de me montrer leurs réalisations quand j'arrivais dans l'école.

Acheq a pris de plus en plus d'initiative au fur et à mesure que l'année avançait et a plus clairement exprimé ses idées au niveau de la mise en scène du spectacle après le départ de Toni.

Ahmed, Amane, Ewan et Marceau ont participé activement et discrètement à la réalisation des décors mais ils ne se manifestaient jamais beaucoup. Ils faisaient les choses avec application et sans jamais attirer l'attention.

Matthieu, Raphel et Yann se dispersaient beaucoup et n'avançaient pas trop dans les activités manuelles en lien avec le projet qu'ils auraient dû réaliser en autonomie. Ils avaient toujours besoin qu'un adulte les rappelle à l'ordre et les accompagne.

Maxime refusait régulièrement de faire ce qui était demandé et adoptait généralement un comportement négatif face aux activités en lien avec le projet. Cristiane m'a souvent expliqué que cette attitude n'était pas propre au projet mais concernait toutes les activités scolaires.

12.1.2. Des progrès inégaux à l'oral

Comme je l'ai expliqué dans le chapitre 8.1.3., hormis Agnès, tous étaient débutants en français au mois de septembre. La synthèse des analyses permet d'observer l'évolution pour chaque apprenant aussi bien sur le plan de la compréhension de l'oral que sur celui de la production orale.

12.1.2.1. La compréhension de l'oral

Sur le plan de la compréhension de l'oral, certains indices tels que les réponses corporelles dans les tâches motrices ou les réponses orales lors des entretiens, ont permis de faire des suppositions sur la compréhension des consignes ou des questions.

Le tableau 55 récapitule les données concernant la compréhension de l'oral à trois périodes du projet. J'ai noté en positif ou négatif, les constats de la séance d'accroche. Pour le jeu des statues, j'ai répertorié pour chaque apprenant le nombre de réponses motrices non conforme relevées dans la transcription (annexe 4). De la même façon, j'ai noté le nombre de réponses qui ne semblent pas en corrélation avec la question posée par Céline au cours des entretiens.

	Séance d'accroche Octobre	Jeu des statues Novembre	Entretiens Mars	Evolution
Acheq	-	1	0	↗
Agnès	++	0	0	↗
Ahmed	Absent	0	0	↗
Amane	-	2	3	→
Benjamin	+	1	0	↗
Ewan	-	0	1	→
Florian	+	0	0	↗
Marceau	-	0	0	↗
Matthieu	+	0	0	↗
Maxime	-	0	0	↗
Raphel	-	2	4	→
Sid	+	0	0	↗
Toni	+	1	0	↗
Yann	-	4	4	→

Tableau 55 : Analyse de la compréhension de l'oral par chaque apprenant tout au long du projet

Les observations de la séance d'accroche ont amené à penser qu'Acheq, Amane, Ewan, Yann, Marceau, Maxime, Raphel n'avaient pas compris les questions et explications données ce jour-là. Parmi eux, Amane, Ewan, Raphel et Yann ont semblé garder cette difficulté une grande partie de l'année. En effet, le tableau 55 fait apparaître que lors des entretiens qui ont eu lieu au mois de mars, plusieurs signes d'incompréhension ont encore été relevés. Je tiens cependant à rappeler que cette inadéquation entre la réponse (verbale ou motrice) et la

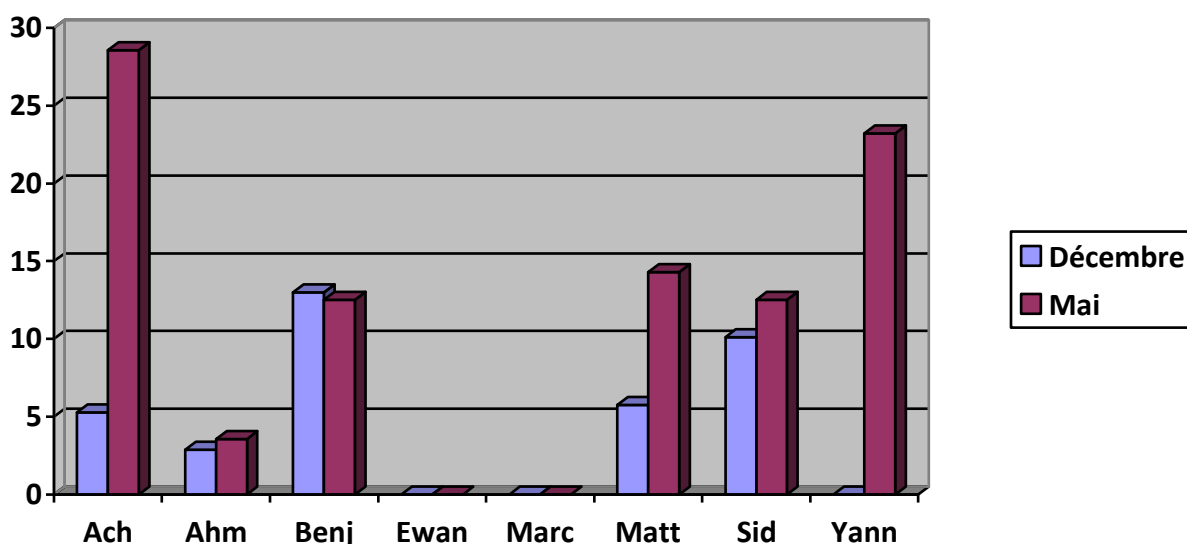
demande peut être interprétée autrement. Il peut en effet simplement s'agir d'un moment d'inattention.

La production orale est une donnée plus fiable et objectivement analysable.

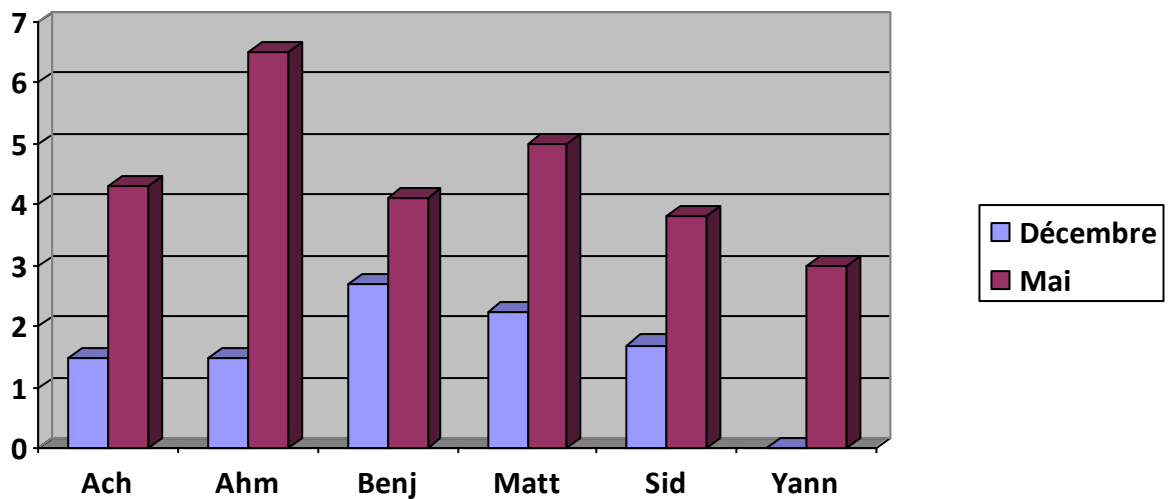
12.1.2.2. La production orale

L'analyse de la production orale au cours de différentes tâches orales a permis de porter un regard à plusieurs moments du projet et ainsi de noter l'évolution de chaque apprenant sur le plan des acquisitions langagières au fur et à mesure de l'avancée du projet.

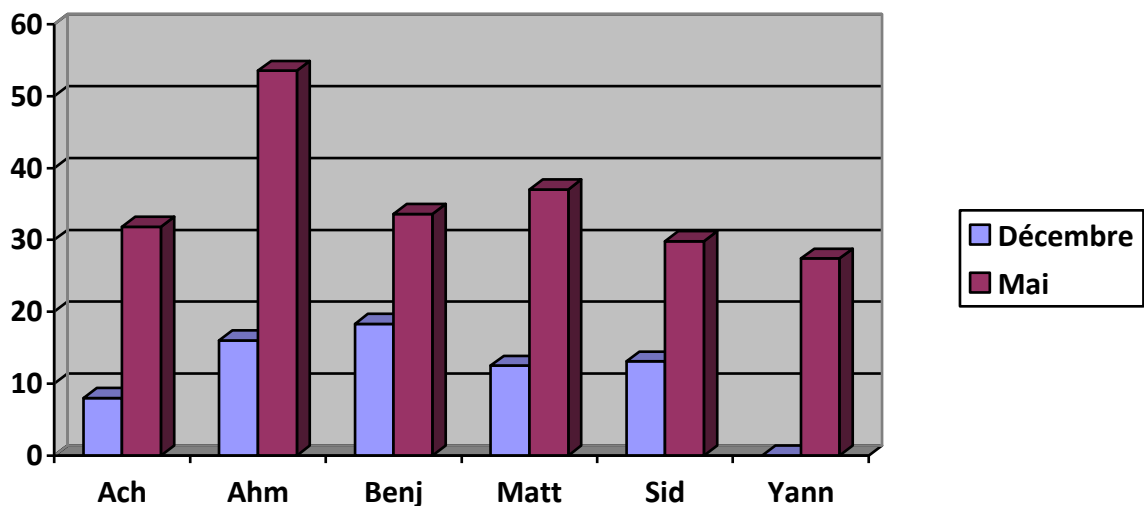
Les graphiques ci-dessous permettent d'observer l'évolution dans ce domaine. Je me suis appuyée sur les résultats des analyses faites suite à deux séances orales collectives : la séance sur la découverte de l'album « Clown » en décembre, et l'analyse critique du spectacle final en mai. Afin de pouvoir comparer les valeurs, j'ai traduit en pourcentage le nombre de prises de paroles de chaque apprenant, la moyenne des info-syllabes et la moyenne des propositions. J'ai ainsi obtenu les graphiques suivants.



Graphique 2 : Comparaison de la prise de parole de chaque apprenant en décembre et en mai



Graphique 3 : Comparaison de la moyenne des propositions en décembre et en mai



Graphique 4 : Comparaison de la moyenne des info-syllabes en décembre et en mai

Tous les enfants n'ayant pas participé aux deux séances d'oral, les graphiques ne concernent que huit enfants. Quant à Ewan et Marceau, même s'ils étaient tous deux présents à chaque séance, leur absence de prise de parole ne permet pas de les inclure dans les graphiques 3 et 4. Pour compléter ces résultats, j'ai fait apparaître dans le tableau 56 les connecteurs utilisés par chaque apprenant à trois moments du projet : la séance sur la découverte de l'album « Clown » en décembre, les entretiens en mars et l'analyse critique du spectacle final en mai.

		Alors	Après / avant	Aussi	Comme	Comment	En premier/en dernier	Ensuite/puis	Et	Le 1 ^{er} . Le 2 ^{ème} jour	Maintenant	Mais	Parce que	Pendant	Pour	Pour que	Quand	Que	Qui	Une fois/ La 1 ^{ère} fois	Autres	Total
Ache	Déc								X										X			2
	Mar		X			X			X		X	X	X				X		X		X9	17
	Mai		X			X			X	X	X	X	X		X		X		X		X9	19
Ag	Déc		X	X					X			X			X	X			X			7
	Mar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X6
Ahme	Déc								X													1
	Mar		X		X				X			X					X				X2	7
	Mai		X		X			X	X			X					X		X		X2	9
Am	Déc																					0
	Mar		X			X							X									3
Benj	Déc	X	X	X													X	X	X			6
	Mar	X	X	X			X		X	X		X		X	X		X	X	X		X5	17
	Mai	X	X	X	X		X		X	X		X	X	X	X		X	X	X		X5	19
Ewan	Déc																					0
	Mar			X		X						X	X		X		X	X	X		X2	10
	Mai			X		X						X	X		X		X	X	X		X2	10
Flo	Déc		X						X						X							3
	Mar		X						X			X	X		X		X	X	X		X2	10
Marc	Déc																					0
	Mar		X						X						X			X				3
	Mai		X						X						X			X				3
Matt	Déc		X													X		X	X			4
	Mar	X	X			X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X7	21
	Mai	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X7	22
Mx	Déc		X																			1
	Mar		X						X									X				3
Raph	Déc																					A
	Mar		X				X		X				X			X			X	X	X2	9
	Mai		X				X		X				X			X			X	X	X2	9
Sid	Déc		X															X	X			3
	Mar		X	X		X							X		X		X	X	X		X1	9
	Mai		X	X	X	X			X			X	X		X		X	X	X		X1	12
To	Déc		X	X					X		X	X				X	X	X	X			9
	Mar		X	X		X			X		X	X				X	X	X	X		X1	11
Yann	Déc																					0
	Mar		X			X			X			X	X		X		X		X	X	X1	10
	Mai		X			X			X			X	X	X	X		X	X	X	X	X3	14

Tableau 56 : Connecteurs utilisés par chaque apprenant en décembre, mars et mai.

L'observation de ces résultats met en évidence une progression importante dans la production orale des apprenants mais cette évolution ne peut être attribuée entièrement au projet. Les apprenants scolarisés en CLIN et donc situés en situation d'immersion montrent toujours une progression rapide en L2. Ce qui m'intéresse plus particulièrement, ce sont les différences de progression qui apparaissent entre les apprenants.

Acheq est certainement l'enfant dont les progrès à l'oral ont été les plus spectaculaires. Ils sont d'autant plus observables qu'il a beaucoup participé à l'oral au cours de la dernière séance du projet (graphique 2), comme je l'ai expliqué dans le chapitre 10.3.3. Ceci n'était pas du tout le cas en début d'année où il était particulièrement inhibé. Cette libération d'Acheq en situation d'expression orale est remarquable

Ahmed est resté réservé tout au long de l'année mais l'analyse de son entretien comme de ses quelques interventions le dernier jour du projet montre une capacité à s'exprimer clairement avec du vocabulaire adapté et des phrases de plus en plus complexes. Dans son cas, l'évolution de la moyenne des info-syllabes (graphique 4) est très importante. Son expression orale en français à la fin de l'année, était, sur le plan de la norme linguistique, très proche de celle attendue pour un enfant de son âge.

Amane a quitté la classe avant le spectacle final. Ses progrès en français entre le début de l'année et le mois de mars peuvent uniquement être analysés à partir de l'entretien. Comme je l'ai signalé dans le chapitre 11.2.2., il était très stressé par la situation d'entretien, cette situation de production orale n'est donc peut-être pas très représentative de son niveau. Il répond majoritairement par des mots isolés et les phrases qu'il fait sont généralement construites sans déterminant et avec des verbes à l'infinitif. Seuls trois connecteurs peuvent être recensés dans son entretien.

Benjamin était, au mois de décembre lors de la séance de découverte de l'album « Clown », l'apprenant dont la production orale en termes d'info-syllabes et de propositions, était la plus riche et la plus construite. Au cours de l'entretien du mois de mars, son enthousiasme à raconter tout ce qu'il avait aimé dans le projet, l'a amené à précipiter son débit de telle sorte que son discours était parfois difficilement compréhensible. Au mois de juin, lors de la dernière séance du projet, Benjamin n'a pas pris plus souvent la parole qu'en décembre car d'autres apprenants avaient envie de s'exprimer et il fallait prendre son tour de parole. Par

contre, il s'est différencié des autres enfants par l'utilisation à plusieurs reprises d'opérateurs énonciatifs dans ses interventions.

Ewan est resté quasiment muet d'un bout à l'autre de l'année. Son entretien met en évidence son inhibition à l'oral et au cours de la dernière séance, il n'a pas pris la parole. L'évaluation de sa production orale est donc difficile. Les difficultés relevées précédemment au niveau de la compréhension de l'oral amène cependant à penser que son évolution a été plus lente que celle de la majorité des enfants.

Florian était malheureusement absent au cours de la dernière séance et il a quitté la classe un peu trop tôt pour que nous puissions mesurer son évolution dans le domaine de la production orale. Cependant l'information obtenue par sa maman le jour du spectacle final du mois de mai, me laisse supposer que ses progrès ont été très importants. En effet, il a sauté la classe de CM2 dans laquelle il aurait dû entrer l'année suivante. L'école primaire dans laquelle il a été scolarisé à partir du mois d'avril suite à son déménagement, a estimé qu'il pouvait entrer directement en 6^{ème} au collège.

Marceau, comme son frère Ewan, est resté inhibé à l'oral toute l'année. Il n'a jamais pris la parole spontanément lors des séances collectives de production orale. Le constat d'une évolution lente semble donc être le plus adapté. Cependant, Marceau semble avoir plus vite progressé que son frère au niveau de la compréhension de l'oral comme je l'ai indiqué précédemment.

Matthieu, que j'avais signalé au début du projet comme étant déjà capable de se faire comprendre à l'oral, n'a pas montré la progression espérée. Il est resté difficile à comprendre tout au long de l'année. De nombreuses structures de phrases non conformes et réapparaissaient à l'oral. Par ailleurs, son fort besoin de s'exprimer oralement et d'attirer l'attention l'amenait souvent à parler avec beaucoup de spontanéité, mais sans apparente volonté de construire des phrases conformes aux attentes.

Maxime s'est peu exprimé du début à la fin de la mise en œuvre du projet. De la même manière que pour Ewan et Marceau, il est assez difficile d'évaluer l'évolution de sa production orale d'autant plus qu'il a déménagé au mois de mars et qu'il n'était donc plus là le jour des spectacles finaux. Lors de la séance de découverte de l'album, au mois de décembre, il a cependant pris sept fois la parole et a réussi à décrire une illustration avec précision. Par contre, au cours de son entretien, les réponses qu'il a données étaient très

brèves. La tendance de Maxime à aborder les situations de façon négative et à s'opposer, a limité la récolte de données permettant d'évaluer objectivement sa production orale.

Raphel, comme je l'ai signalé dans le chapitre 10.2., était absent le jour de la séance sur l'album. L'entretien et la dernière séance ont mis en évidence sa capacité et son désir de développer de longues séquences. Cependant dans les deux cas, j'ai relevé des difficultés à comprendre et à se faire comprendre.

Sid, fait partie des enfants les plus jeunes dont l'expression orale dès le mois de mars, lors des entretiens était très riche et très compréhensible par rapport à son âge. En fin d'année, les cinq séquences relevées pour elle étaient toutes formulées dans une langue conforme à la norme. Son expression orale en français à la fin du projet était tout-à-fait comparable à celle d'une enfant francophone de son âge.

Toni, a beaucoup participé à l'oral dans toutes les séances collectives. Il nous a souvent donné l'occasion d'évaluer sa production orale, contrairement à d'autres apprenants. Par contre son départ au mois de mars, ne nous a pas permis de suivre son évolution jusqu'à la fin du projet. En décembre, il a été très actif au cours de la séance sur l'album et développait alors déjà de longues séquences avec des phrases complexes et quelques opérateurs énonciatifs. Cependant, l'analyse de son entretien en mars ne montre pas beaucoup de différence avec les séquences relevées en décembre sur le plan de la construction des structures syntaxiques et des connecteurs utilisés (tableau 56). Ses acquisitions langagières semblent avoir peu évolué entre décembre et mars.

Enfin, l'analyse de la production orale de Yann met en évidence une lente évolution au cours des deux premiers tiers du projet et une évolution importante entre mars et juin. En effet, alors qu'il n'a pas participé au cours de la séance sur l'album et que son entretien laisse apparaître une production difficilement compréhensible même s'il est déjà capable d'utiliser un grand nombre de connecteurs, l'analyse de la dernière séance de l'année montre un désir de s'exprimer avec beaucoup de prises de parole spontanées et une importante utilisation des connecteurs et des opérateurs énonciatifs. Par ailleurs, ses explications sont devenues compréhensibles.

Ces résultats montrent donc des rythmes de progression différents et un niveau final variable selon les apprenants. La mise en lien de ces résultats avec l'investissement dans le projet des

apprenants, pourra certainement apporter d'autres éléments de bilan que je développerai dans le chapitre 13.

12.1.3. Une prise de risque non transférable

Dans le chapitre 3.3.1, j'ai évoqué la notion de risque préférentiel, définie par Delignières (1991) en didactique de l'EPS. Nous avons alors vu que cette définition du risque peut s'adapter à la didactique des langues. Il semble intéressant de comparer maintenant l'attitude des apprenants dans les deux types de situations (motrices et orales) afin de voir si elle est la même.

Je vais donc utiliser les résultats concernant la prise de risque de mon échantillon d'apprenants dans les activités acrobatiques du cirque et les mettre en parallèle avec les résultats concernant leur prise de risque en situation de production orale en français.

Pour cela, j'ai repris plusieurs informations dans le tableau 57 : l'évaluation diagnostique des ressources sur le plan de la prise de risque que j'avais faite au début du projet (annexe 2), l'investissement des apprenants dans les ateliers de prise de risque au cours des séances d'entraînement libre (annexe 3.5), la séance de cascades au tremplin (annexe 5) et les observations faites au cours de la séance d'accroche et les tâches collectives de production orale (annexe 6) .

Les choix effectués par les apprenants au cours des entraînements libres nous donnent des informations sur l'investissement des apprenants dans les situations impliquant une prise de risque motrice. Les choix possibles étaient : tonneau, boule, échasses, monocycle. Le chiffre indique le nombre d'engins parmi ces quatre possibilités sur lequel l'enfant s'est entraîné.

Les informations tirées de l'enregistrement vidéo de la séance de cascades au tremplin mettent en évidence les émotions ressenties et l'investissement des apprenants au cours de cette tâche de prise de risque (annexe 5). Ces résultats ne concernent que six apprenants car tous n'ont pas participé à cet atelier : Ewan, Florian, Marceau, Matthieu, Maxime, Toni. Les résultats sont tous très positifs pour cet atelier aussi bien sur le plan de l'investissement que sur celui des émotions exprimées et apparaissent sous la forme de deux +.

Enfin, la transcription de chaque séance de production orale permet de connaître le nombre de prises de parole de chaque apprenant. J'ai fait apparaître ces résultats sous forme de pourcentage pour mettre en évidence l'évolution.

	Prise de risque motrice			Prise de risque à l'oral		
	Evaluation diagnostique	Ateliers de prise choisis	Tremplin	Séance d'accroche	Découverte de l'album	Analyse critique spectacle final
Acheq	--	4		-	5,29 %	28,57 %
Agnès	--	0		++	17,79 %	absente
Ahmed	absent	3		absent	2,88 %	3,57 %
Amane	++	4		-	0 %	absent
Benjamin	++	4		++	12,98 %	12,5 %
Ewan	+-	4	++	-	0,48 %	0 %
Florian	++	4	++	-	5,77 %	Absent
Marceau	+-	4	++	-	0 %	0 %
Matthieu	+-	2	++	++	5,77 %	14,29 %
Maxime	+-	2	++	-	3,36 %	Absent
Raphel	--	0		-	Absent	5,36 %
Sid	--	0		++	10,10 %	12,5 %
Toni	--	1	++	++	35,58 %	Absent
Yann	--	1		-	0 %	23,21 %

Tableau 57 : Tableau comparatif prise de risque en EPS/prise de risque en production orale

Le tableau 57 montre qu'Acheq s'est particulièrement épanoui tout au long du projet et son attitude totalement inhibée du début d'année a progressivement laissé place à de l'assurance aussi bien sur le plan moteur que sur le plan de l'expression orale. Son entretien montre à quel point il était fier de ses exploits physiques et de ses progrès dans toutes les techniques de cirque. Il a, en parallèle, été de plus en plus bavard pour finir par monopoliser un quart des temps de parole lors de la dernière séance orale en grand groupe. Dans son cas, il semble possible d'établir un lien entre la prise de risque motrice et la prise de risque langagière.

Mais tous les résultats ne m'amènent pas à ce constat, loin de là.

Florian ou Ahmed, par exemple, se sont dépassés dans la réalisation de tâches motrices de prise de risque comme « faire du monocycle » pour Florian ou « marcher sur un tonneau » pour Ahmed. Celui-ci a même exprimé dans son entretien son sentiment de dépassement : « Avant j'ai peur que je tombe après quand j'ai essayé j'ai pas tombé. » Cependant, l'un comme l'autre sont restés très inhibés dans les tâches collectives de production orale. Cela ne les a pas empêchés, par ailleurs, de beaucoup progresser en français.

Les six apprenants qui ont participé à la séance de cascades au tremplin, ont eux-aussi dépassé leur appréhension de la chute arrière et des situations aériennes avec beaucoup d'émotions positives. Pourtant, parmi eux se trouvaient Marceau et Ewan dont la peur de s'exprimer à l'oral, a continué à les inhiber jusqu'à la fin du projet.

Matthieu semblait n'avoir aucune appréhension face à la prise de risque qu'elle soit physique ou dans l'expression orale. Pourtant il a manifesté beaucoup d'appréhension les jours de spectacle au point de ne pas faire son entrée en monocycle qu'il avait travaillé toute l'année. Il fut pris de mal au ventre le matin des spectacles et a refusé d'entrée en scène au dernier moment. Il m'a dit dans les coulisses qu'il ne pouvait pas prendre le risque de tomber devant tous les élèves de l'école. Matthieu s'est donc trouvé en prise aux trois éléments que Hotier (2001) développe dans un de ses ouvrages : la maîtrise du risque, la reconnaissance de l'autre et l'estime de soi (chapitre 4.3.1.). Le risque préférentiel que représentait l'éventuelle chute, l'a totalement bloqué. Cependant, Matthieu était bavard et s'exprimait dans un français bien souvent loin des attentes de Cristiane qui devait le corriger. Matthieu ne se censurait pas pour autant et continuait à s'exprimer oralement sans complexe.

Agnès et Sid n'appréciaient pas les situations de prise de risque motrice et elles ont fait le choix de ne pas s'y investir. Par contre, elles ne manifestaient aucune appréhension particulière pour s'exprimer à l'oral.

La notion de prise de risque ne semble donc pas transférable entre les deux disciplines et les acquisitions dans l'un des domaines ne lèvent pas les inhibitions dans l'autre. Le cas d'Acheq semble isolé et d'autres facteurs sont certainement à prendre en compte pour expliquer cette transformation. J'y reviendrai dans le chapitre 13.

12.2 Résultats selon le type de tâches

Dans le tableau 5 du chapitre 3.5.2., j'envisageais les différents types de tâches motrices en termes d'acquisitions langagières. L'analyse des tâches motrices menées au cours de cette expérience et présentée dans le chapitre 9, a permis d'observer précisément les apports de plusieurs tâches motrices au niveau de la L2. Si l'analyse a montré que toutes les tâches motrices ont entraîné un investissement important de la part des apprenants, elle a aussi permis de mettre en évidence que sur le plan des potentiels d'acquisition langagières, chaque tâche motrice porte des caractéristiques propres.

Quant aux autres tâches mises en place dans le projet, elles ont été plus ou moins investies selon les apprenants qui semblent y avoir accordé un intérêt variable. Plusieurs facteurs sont certainement en cause.

En m'appuyant sur l'analyse de ces différentes tâches présentées dans les chapitres 9 et 10, je vais maintenant en extraire les principaux résultats dans le cadre de ma problématique de recherche.

12.2.1. Des tâches motrices plus ou moins acquisitionnelles

12.2.1.1. Tableau récapitulatif

Tâches motrices du projet cirque	Type	Autres caractéristiques	Potentiel pour l'acquisition langagière en L2
Jeu des statues	Tâche semi-définie essentiellement individuelle	Exigence importante liée à la rapidité d'exécution	→ Compréhension des consignes nécessaire → Evaluation de la compréhension de l'oral envisageable
Etirements	Tâche définie individuelle	→ Aucune exigence de rapidité → Possibilité d'associer gestes et paroles → Possibilités de commenter les actions	→ Input compréhensible bien ciblé (adaptable au niveau et aux besoins des apprenants)
Construction de pyramides à plusieurs	Tâche coopérative semi-définie	→ Importance de la kinésie communicative et des contacts manipulations corporels	→ Développement de liens entre communications verbale et non verbale.
Présentation de pyramides à plusieurs	Tâche coopérative semi-définie	→ Place importante des émotions créées par le regard des autres	→ Efficacité de l'input renforcée par l'intensité des émotions
Cascades au tremplin	Tâche collaborative semi-définie	→ Place importante des émotions liées à la prise de risque	→ Efficacité de l'input renforcée par l'intensité des émotions

Tableau 58 : Caractéristiques des tâches motrices du projet cirque et potentiel pour l'acquisition langagière en L2

12.2.1.2. La compréhension de l'oral

Dans le chapitre 3.5.2., j'avais supposé que la compréhension des consignes orales était nécessaire à la réalisation de toutes les tâches motrices. L'analyse des tâches motrices collectives proposées dans le cadre de ce projet cirque a, dans certains cas, invalidé cette hypothèse (chapitre 9).

En effet, deux cas de figure se sont présentés :

- Dans certaines tâches motrices, les apprenants ne pouvaient pas réaliser correctement la tâche sans avoir compris la consigne. C'est le cas par exemple du jeu des statues qui nécessite une réponse motrice très rapide. Cette tâche dont l'exigence est assez élevée en raison de sa rapidité d'exécution, selon la définition de Famose concernant l'exigence d'une tâche (chapitre 3.4.1.), peut ainsi être intéressante pour évaluer la compréhension de l'oral. En effet, une réponse motrice conforme aux attentes et donnée immédiatement après l'arrêt de la musique, permet de vérifier la compréhension de la consigne. Par contre, comme nous l'avons vu dans le chapitre 9.2.3., une réponse non conforme peut s'expliquer par d'autres raisons que la non-compréhension de la consigne.
- Dans d'autres tâches motrices, par contre, l'imitation des autres apprenants ou l'illustration de la consigne par le geste peut compenser la non-compréhension des consignes. C'est le cas des tâches d'étirements par exemple pour lesquelles il suffit qu'un apprenant ait compris la consigne pour que tous puissent reproduire son geste dans un délai plus ou moins long. Ces tâches peu exigeantes sur le plan moteur peuvent permettre une centration sur la langue.

Dans tous les cas, dans ces tâches d'échauffement, l'enseignant peut plus ou moins illustrer ses propos par la démonstration en fonction du niveau des apprenants. Ainsi, l'input est directement associé au geste que l'apprenant effectue en même temps qu'il le voit et l'entend. La cognition se situe ici en tant qu'action inscrite dans le corps, tel que je l'ai développé dans le chapitre 1.

Ces tâches motrices, dans lesquelles les apprenants se sont beaucoup investis, sont donc valides sur le plan de l'acquisition de la L2 en raison de l'input compréhensible qu'elles offrent et de l'association gestes/parole qu'elles permettent.

12.2.1.3. La production orale

Comme je l'avais envisagé dans le chapitre 3.5.2., les tâches semi-définies de construction de pyramides ont mis les apprenants en situation de résolution d'un problème et leur ont donc imposé de trouver un moyen de communication.

L'analyse de ces tâches (chapitre 9.3) a cependant montré que la gestualité communicative prend une place très importante chez l'apprenant débutant en L2. Celle-ci est même accompagnée bien souvent de manipulations physiques des partenaires entre eux. Cette attitude leur a permis de compenser aisément les difficultés rencontrées pour s'exprimer verbalement.

La production orale s'est révélée plus importante en situation de création de pyramides qu'en situation de reproduction de celles-ci à partir de schémas, mais cette deuxième catégorie de tâche ne peut pas être proposée à des apprenants totalement débutants.

Dans les deux cas, la kinésie communicative et le contact corporel sont très développés et accompagnent largement l'expression verbale.

Dans les tâches de présentation des pyramides au reste du groupe, la place des émotions est importante. La communication verbale entre les partenaires doit avoir lieu avant la présentation en elle-même puis la communication non-verbale prend le relais lorsqu'ils sont face au public. J'ai pu constater dans certains cas que les liens émotions/cognition dont j'ai parlés dans le chapitre 2.1.2, se sont mis en place. En effet, l'input des enseignants dans ce cadre a semblé avoir un impact d'autant plus important que les émotions sont intenses (chapitre 9.4.5.).

Dans les tâches de cascades au tremplin, j'ai pu constater que ce sont les émotions qui priment. Comme précédemment, et selon le cadre théorique dans lequel je me situe, il est vraisemblable que les apprenants soient alors très réceptifs sur le plan de la langue. Il serait certainement intéressant de réfléchir précisément avant la séance, en fonction des besoins des apprenants à la précision et la qualité de l'input compréhensible donné par l'enseignant à cette occasion.

12.2.1.4. Synthèse

L'analyse des tâches motrices a donc permis de relever différentes caractéristiques intéressantes à prendre en compte dans un objectif d'apprentissage d'une L2.

Il s'agit de :

- la rapidité avec laquelle la réponse à la consigne doit être donnée,
- la possibilité de s'appuyer sur la gestuelle,
- les émotions qu'elles engendrent.

Ces caractéristiques semblent apporter chacune des éléments différents sur le plan des acquisitions langagières. Les tâches motrices proposées dans ce projet cirque sont donc complémentaires. Chacune d'elles permet de travailler des aspects spécifiques de la L2.

Il serait intéressant de multiplier les analyses de différents types de tâches motrices afin de compléter ce tableau. Je reviendrai sur cette perspective dans le chapitre 14.

12.2.2. Des tâches sociales plus ou moins investies par les apprenants

Alors que, comme je l'ai rappelé dans le chapitre précédent, tous les apprenants s'adonnèrent avec beaucoup d'enthousiasme aux tâches motrices, ils s'investirent dans les autres tâches avec une ardeur très variable.

En comparant l'analyse des tâches et celle des entretiens, il apparaît que les tâches qui ont emporté l'unanimité de tous les apprenants, sont les tâches qui ont déclenché l'expression d'émotions intenses. En effet, la visite du cirque, la tâche de tutorat auprès d'adultes et les tâches dans lesquelles les apprenants étaient spectateurs, ont généré beaucoup d'enthousiasme et ont marqué un grand nombre d'apprenants comme le prouvent les entretiens.

Raconter l'histoire de Clown à partir d'un album ou faire une analyse critique des répétitions, sont des tâches dans lesquelles les apprenants ont participé plus ou moins activement comme le montre le tableau 57. Nous avons vu précédemment que pour plusieurs enfants les situations de prise de parole en grand groupe étaient stressantes. La notion d'investissement dans ces tâches de production orale est donc difficile à évaluer. Je peux simplement relever le fait qu'ils sont restés majoritairement attentifs.

12.2.2.1 Fabrication des décors

Il est apparu que pour la fabrication des décors, certains enfants ont attendu le dernier moment et l'impulsion forte des adultes pour s'y mettre. Le tableau 59 récapitule, pour chaque apprenant les tâches à réaliser, le nombre de fois où ils sont allés y travailler de façon spontanée et la date à laquelle celles-ci ont été terminées. Cristiane Portois, notait le choix effectué par les apprenants à chaque fois qu'un temps informel leur était offert.

Prénom	Responsabilité 1	Nbre de moments consacrés aux décors	Date fin fabrication décor	Responsabilité 2	Nbre de moments consacrés aux décors	Date fin fabrication décor
Acheq	Chien	10	26/01	Masque	10	11 mai
Agnès	Voiture Sid	6	26/01			
Ahmed	Chien	9	26/01	Masque	12	11 mai
Amane	Voiture Amane	5	19/01			
Benjamin	Chien	10	26/01	Masque	10	19 mai
Ewan	Voiture Raphel	5	26/01	Arbres	5	19 mai
Florian	Déguisement Clown	10	26/01	Arbres	12	19 mai
Marceau	Voiture Yann	10	Non terminé le 27/01	Arbres	8	19 mai
Matthieu	Feux tricolores Stop	4	26/01	Masque	4	26 mai
Maxime	Chien	3	26/01			
Raphel	Voiture Raphel	3	26/01	Masque	8	26 mai
Sid	Voiture Sid	6		Masque	8	19 mai
Toni	Voiture Amane	10	19/01			
Yann	Voiture Yann	2	Non terminé le 27/01	Masque	6	26 mai

Tableau 59 : Planning de fabrication des décors

Comme je l'ai expliqué dans le chapitre 5.3.2.2., chaque enfant avait une ou deux responsabilités dans cette préparation matérielle et pouvait travailler en autonomie à différents moments informels en se rendant dans la salle attenante à leur salle de classe, et transformée en atelier d'arts plastiques tout au long du projet. La première partie des décors devaient être prête pour le 27 janvier, jour du premier spectacle.

Il apparaît des différences importantes entre les apprenants puisque tous connaissaient le travail à réaliser après la séance du 12 janvier durant laquelle nous avons listé et réparti ces tâches.

Acheq, Ahmed, Benjamin, Florian, Marceau et Toni ont consacré beaucoup de temps libre à la fabrication des décors. Ils ont souvent aidé les apprenants les plus jeunes particulièrement pour peindre leur voiture en carton. Yann, par contre, s'y est mis au dernier moment. Il a plusieurs fois refusé de travailler à son décor malgré la sollicitation de Marceau qui était sensé l'aider et de sa professeure. Aussi, il n'a pas réussi à terminer sa voiture à temps. Il est entré en scène sans son décor.

Le costume du chien était long à réaliser puisque les enfants avaient décidé de coudre des poils noirs sur une combinaison. Quatre apprenants se sont donc chargés de ce travail mais tous ne s'y sont pas investis de la même manière. Maxime est l'enfant qui y a consacré le moins de temps.

12.2.2.2. Elaboration de la mise en scène

Pour l'élaboration de la mise en scène, j'ai expliqué dans le chapitre 5.2.3.1., que j'ai rapidement fait le choix de n'y impliquer que le groupe des enfants les plus âgés. En effet, après avoir consacré une séance avec chaque groupe d'âge à travailler sur la mise en scène, j'ai constaté que les plus jeunes étaient en difficulté dans cette tâche. Ils se dispersaient et faisaient des propositions qui n'avaient rien à voir avec l'histoire de Clown. C'est donc avec le groupe des cinq apprenants les plus âgés que nous avons construit la mise en scène. Ils l'ont ensuite eux-mêmes exposée au reste du groupe-classe.

Pendant ce travail en petit groupe, je prenais des notes au fur et à mesure de leurs propositions et relançais les échanges en évitant de donner moi-même des idées.

Toni était le moteur du groupe au cours de cette tâche. Il semblait prendre beaucoup de plaisir à investir ce rôle de metteur en scène dont il parle dans son entretien.

12.2.2.3. Synthèse

Il apparaît que les enfants les moins investis dans ces tâches soient les mêmes que ceux qui ont exprimé dans leur entretien un ressenti négatif au sujet de l'entraînement. En effet, Ewan, Matthieu et Yann ont fait état de la lourdeur de celui-ci ou l'incompréhension de l'intérêt du travail sur l'album. Or, ces trois enfants n'avaient pas encore leurs propres décors quelques jours avant le spectacle final.

J'y vois plusieurs causes :

- Le manque de maturité des enfants les plus jeunes et particulièrement de Yann, qui ne lui a pas permis de se projeter à long terme. Il ne voyait pas toujours le but des tâches proposées et n'y accordait donc que peu d'importance, à l'inverse des enfants les plus âgés qui se sont beaucoup impliqués dans le projet au-delà même du travail effectué à en classe.
- Les obstacles liés aux difficultés d'expression orale et à l'inhibition de certains apprenants qui les ont bloqués dans leur investissement.
- La personnalité de chaque apprenant dépendante de leur parcours antérieur et de différents facteurs déjà évoqués dans le chapitre 4.1.2., et sur lesquels je vais revenir dans le prochain chapitre.

Ainsi, au-delà de leur rôle dans les tâches motrices, les émotions semblent avoir été essentielles quant à l'implication qu'elles ont causée dans l'ensemble du projet mais d'autres facteurs ont largement influencé les progrès des apprenants comme nous allons le voir dans le chapitre suivant.

Chapitre 13 : Analyse des résultats

Les résultats présentés dans la première partie de ce chapitre mettent en évidence des différences importantes dans les progrès en production orale en français de ces enfants nouvellement arrivés.

Dans le chapitre 4.1.2., j'ai envisagé trois ensembles de facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage en CLIN. Je vais pouvoir maintenant à la lumière de l'expérience mise en place dans cette recherche et des résultats des différentes analyses effectuées, examiner chacun de ces ensembles de facteurs et tenter de préciser leur place et leur rôle dans le contexte particulier de cette étude.

13.1. Le facteur âge

Comme j'avais pu le supposer, un des résultats intéressants de cette recherche concerne le facteur âge. En effet, il est apparu que les résultats concernant l'âge des enfants vont dans le sens des théories convoquées.

Sur le plan moteur, les techniques de cirque que nous avons abordées ne sont pas toutes adaptées aux enfants de moins de 8 ans, âge critique évoqué par Bard, Fleury, et Teasdale (chapitre 4.2.2.1.). En effet, certaines d'entre elles (rouler en monocycle, se déplacer sur une boule, jongler à 3 balles) sont des tâches motrices complexes qui nécessitent la prise en compte de plusieurs paramètres en même temps. Les apprenants les plus jeunes ont donc été frustrés de ne pouvoir réussir ces tâches, ce qui a pu avoir des conséquences sur leur investissement dans le projet à long terme. Par contre les enfants de 10-11 ans semblent avoir, comme l'ont montré Azémar et Ripoll (chapitre 4.1.2.1.), utilisé des stratégies cognitives pour pratiquer des actions motrices selon un projet intentionnel.

Sur le plan des acquisitions langagières, il est apparu que les résultats obtenus dans cette étude ne reflètent pas l'évolution de la production orale observée par Colletta (2004) auprès d'un public d'enfants francophones de 6 à 11 ans. Cette différence va dans le sens des contradictions soulignées par Gaonac'h au sujet d'une période critique quand elle est appliquée au domaine des secondes langues.

Un autre élément important, concernant l'âge des apprenants est celui de la représentation des enjeux d'un spectacle. En effet, les enfants de moins de 8 ans ne se sont pas suffisamment projetés dans l'aboutissement du projet pour donner du sens à chacune des tâches proposées et ainsi s'y investir pleinement. C'est le vécu immédiat et l'intensité des émotions de l'instant qui semblent avoir été les plus motivants pour eux.

13.2. Les facteurs socioculturels

La diversité des parcours et des milieux sociaux des apprenants constituant mon échantillon m'a amenée à observer les rapports entre leurs acquisitions en français et ces facteurs socioculturels.

En effet, certains apprenants dont l'investissement dans le projet et la participation sont restés limités, comme je l'ai montré dans le chapitre 12.1.1, obtiennent en fin d'année un niveau en expression orale comparable à d'autres enfants beaucoup plus investis. C'est le cas par exemple de Yann ou de Sid. Ces enfants parmi les plus jeunes se sont moins impliqués dans le projet que d'autres plus âgés. Pourtant l'observation de l'évolution de leurs productions langagières au cours de l'année montre une progression importante. J'ai relevé dans le chapitre 10.3.3., consacrée à l'analyse de la dernière séance du projet, l'évolution de la production orale de Yann, qui s'est particulièrement révélé au cours de cette séance alors qu'il avait totalement décroché au cours de la séance du mois de décembre. Il s'avère que dans les deux cas, il s'agit d'enfants de milieux socioculturels élevés issus de familles expatriées pour un an pour raison professionnelle de l'un ou l'autre des parents (père militaire ou mère travaillant dans une ambassade en France). On peut donc supposer que la bonne maîtrise de la L1 et l'implication des familles dans la scolarité de leurs enfants ont largement favorisé les acquisitions en L2, comme je l'ai développé dans le chapitre 4.1.2.2.

De la même manière, Raphel dont j'ai signalé précédemment le faible investissement dans le projet a beaucoup progressé en fin d'année. Cette famille plurilingue, de niveau socioculturel élevé était expatriée pour un an. Raphel était souvent dispersé, il avait du mal à se poser. Il utilisait dans ses productions orales en français de nombreuses marques transcodiques, c'est-à-dire des traces d'autres langues que le français lorsqu'il voulait surmonter les obstacles communicatifs (Klett 2011 : 456), ce qui a rendu son discours difficilement compréhensible

pendant une bonne partie de l'année. Chez lui, les structures langagières en français ne se sont mises en place qu'en fin d'année scolaire.

Pour ces enfants encore jeunes, la situation d'immersion (chapitre 4.1.2.2.) a pu porter ses fruits d'autant plus que leur langue maternelle était vraisemblablement bien maîtrisée (Hagège 1996).

Pour Matthieu, au contraire, les facteurs socioculturels peuvent expliquer le fait que malgré son investissement dans le projet, ses progrès aient été très relatifs. En effet, lors de la dernière séance, les résultats concernant Matthieu montrent assez peu de différence avec ceux obtenus au cours de la séance collective de décembre. Cet enfant, parmi les plus âgés du groupe (plus de 11 ans au début du projet) semble avoir eu un parcours chaotique avant son arrivée en France. Les échanges informels que Cristiane Portois et moi-même avons pu avoir avec lui, ont révélé qu'il avait passé beaucoup plus de temps dans la rue qu'à l'école au Brésil. Sa famille ne semble pas avoir porté beaucoup d'intérêt à ses résultats scolaires. Comme je l'ai déjà expliqué, Matthieu lui-même ne s'investissait que dans certains aspects du projet (les techniques de cirque) mais pas du tout dans les activités scolaires et était souvent dispersé. Son entretien a montré que des facteurs psychoaffectifs certainement dépendants des facteurs socioculturels interviennent dans ses difficultés. J'y reviendrai donc dans la partie suivante.

Pour les autres enfants, les facteurs socioculturels ne semblent pas pouvoir apporter d'éléments d'explication à la confrontation des résultats entre leur investissement dans le projet et l'évolution de leurs acquisitions langagières. C'est donc à partir de l'observation des facteurs psychoaffectifs que je vais chercher des pistes d'explications.

13.3. Les facteurs psychoaffectifs

Dans le chapitre 4.1.2.3., j'avais évoqué les effets parfois désastreux des trajectoires souvent chaotiques des enfants nouvellement arrivés en France mais j'avais aussi développé les possibilités de résilience liée au contexte scolaire.

J'ai signalé dans le chapitre précédent le cas de Matthieu dont le niveau en production orale a peu évolué. Comme je l'ai relevé dans les chapitres 11.2.1 et 12.1.1., l'entretien de Mathieu met en évidence une dévalorisation importante de lui-même aussi bien sur le plan moteur que

sur le plan langagier. Que ce soit à travers les propos qu'il a tenus dans son entretien ou par son attitude, Matthieu a manifesté tout au long du projet son manque d'estime de lui-même. Ces différentes observations concernant Matthieu montre que de nombreux paramètres, totalement extérieurs au contexte scolaire viennent influencer ses possibilités d'apprentissage.

D'autres enfants, par contre, dont la situation socioculturelle n'était pas forcément favorable à la réussite scolaire, ont beaucoup progressé dans tous les domaines. C'est le cas particulièrement d'Acheq, de Benjamin et de Florian.

Acheq, très inhibé en début d'année, s'est avéré- je l'ai déjà noté - comme l'un des enfants les plus investis dans le projet et ayant le plus progressé en français. Son discours lors de l'entretien fait apparaître une valorisation de lui-même et beaucoup de ressentis positifs. Cet enfant semble s'être métamorphosé au cours de l'année. Il est impossible d'affirmer que cette évolution soit directement liée à son expérience dans le projet cirque mais je peux néanmoins émettre l'hypothèse que le développement du sentiment d'estime de lui-même provoqué par ses progrès moteurs et sa valorisation dans le projet ont eu une incidence sur ses acquisitions langagières.

Benjamin a lui aussi beaucoup progressé en français. Son arrivée en France était liée à un regroupement familial et il semblait partager son quotidien avec des enfants plus âgés déjà scolarisés en France. Cette situation personnelle a certainement influencé son intégration dans le système scolaire français. Par ailleurs, son entretien prouve aussi qu'il était motivé pour progresser et fier de réussir dans toutes les techniques de cirque. Cet enfant est resté enthousiaste toute l'année et a rapidement progressé en production orale. Scolarisé l'année suivante dans une classe dont je connais l'enseignante, j'ai pu aisément avoir de ses nouvelles. Benjamin suit sa scolarité avec aisance dans sa classe d'âge. Il est d'autant plus difficile d'associer la réussite de Benjamin à cette expérience du cirque, que sa personnalité enthousiaste facilite certainement ses apprentissages dans tous les contextes. Il est cependant envisageable que la mise en action motrice ait pu accélérer chez lui la mise en place de certaines structures langagières.

Florian est resté très discret tout au long de l'année. Il parlait peu mais montrait par son attitude sa persévérance et sa motivation. Pourtant sa situation familiale ne semblait pas des plus faciles. Originaire du Cap Vert, la famille a vécu au Portugal avant d'arriver en France. Sa maman était seule en France avec ses quatre enfants et ne parlait pas du tout français. Il a déménagé deux fois dans l'année pour finalement devoir quitter l'école au mois d'avril. Florian avait été choisi par le groupe-classe pour jouer le rôle principal, celui de Clown, dans le spectacle. Ses qualités motrices lui ont permis d'augmenter son sentiment de compétence d'autant plus qu'il a pu en *percevoir la confirmation dans le regard d'autrui*, tel que Englander (2007) l'explique (chapitre 4.1.2.3). Comme je l'ai signalé dans le chapitre 5.1.3., Florian est revenu à l'école avec sa maman pour participer au spectacle final et nous a révélé que l'équipe enseignante de sa nouvelle école avait décidé de lui faire sauter son CM2. Si la situation économique de la famille semblait difficile, il apparaît que l'implication de la maman dans la scolarité de ses enfants était importante. Son désir de voir Florian réussir et son accompagnement affectif ont certainement joué un rôle essentiel dans sa réussite.

Même s'il est vraisemblable que ces trois enfants avaient en eux, dès le début de l'année, tout le potentiel pour réussir scolairement et acquérir rapidement les compétences nécessaires à une intégration réussie dans leur classe d'âge l'année suivante, ce projet cirque, a pu leur apporter un élan supplémentaire ayant permis un ancrage positif dans le système scolaire français.

Ewan et Marceau sont frères. Leur situation familiale semblait stable à notre connaissance. Les parents étaient soucieux de la réussite des deux garçons et s'informaient régulièrement auprès de Cristiane Portois des résultats scolaires de leurs enfants. L'un comme l'autre, ils sont restés très inhibés tout au long de l'année et leurs progrès en production orale ont été lents. Cependant leur investissement dans le projet était différent.

Marceau, le plus âgé, s'est beaucoup investi dans les techniques de cirque et la préparation du spectacle (décors et costumes). Il tenait à son rôle de « bébé » dans le spectacle et a répété autant que cela était nécessaire pour l'assumer au mieux. Son inhibition a rendu l'évaluation de sa production orale difficile car même le jour de l'entretien, il a limité au maximum le développement de ses réponses. Comme je l'ai signalé dans le chapitre 12.1.3., sur le plan moteur, il n'a pas hésité à prendre des risques pour progresser mais le transfert à la prise de risque engendré par les situations d'expression orale ne s'est pas opéré.

Ewan, par contre, a manifesté à plusieurs reprises un manque de persévérance dans les pratiques physiques tout en demandant d'y participer. Il a verbalisé dans son entretien ce décalage entre son envie de savoir faire et l'effort que ça implique. Cristiane Portois a fait le même constat face au travail scolaire. Cette difficulté à rester motivé quand l'effort est nécessaire peut expliquer la lenteur de ses progrès mais il est impossible de comprendre ici l'origine de cette attitude. Cependant, il apparaît que si le projet cirque a déclenché chez Ewan une motivation au départ, la rigueur et la persévérance indispensables à la réussite dans cet art ont créé chez lui le même obstacle que toutes les autres situations d'apprentissage auxquelles il est confronté.

Comme je l'ai déjà expliqué, Toni et Maxime, frères eux-aussi, ainsi qu'Amane ont quitté l'école avant la fin de l'année. Il est donc plus difficile d'estimer leurs progrès sur l'ensemble du projet. Malgré tout, certaines observations semblent intéressantes à leur sujet. Parents réfugiés politiques, vivant en foyer avec de nombreux questionnements sur leur devenir, la situation de ces familles semblait difficile. Toni et Maxime n'ont pas abordé du tout le projet cirque de la même manière. Toni, plus âgé que son frère, et peu à l'aise dans les situations motrices de prise de risque, s'est énormément investi dans la construction de la mise en scène. Il en parle fièrement dans son entretien comme je l'ai déjà signalé dans le chapitre 11.2.1. Jusqu'à son départ, Toni était un élément moteur dans l'avancement du projet. Maxime, par contre, a souvent adopté une attitude négative, refusant de s'entraîner. Il fut le seul à avoir réclamé le rôle de « Clown » au moment de la répartition des rôles pour le spectacle alors que ses compétences en technique de cirque ne lui permettaient pas de jouer ce rôle. Les autres enfants n'ont pas manqué de le lui faire remarquer. Cette difficulté à s'auto-évaluer l'a amené à recevoir un feed-back négatif de la part des autres enfants de la classe et n'a certainement fait qu'accentuer son manque de persévérance, comme je l'ai exposé dans les théories de la motivation retenues dans le chapitre 2.2.

Amane était l'enfant le plus jeune du groupe. Il n'avait jamais été scolarisé auparavant et s'est peu exprimé jusqu'à son départ. J'ai donc peu d'éléments pour évaluer ses progrès à l'oral. Il s'est cependant investi dans la pratique physique et manifeste des émotions positives dans son entretien lorsqu'il se voit réaliser des acrobaties et certaines techniques de cirque.

Enfin, Ahmed était un enfant issu d'une famille en situation d'expatriation qui accordait énormément d'importance à la réussite de leur fils. Ahmed était discret et il semblait motivé par le projet car il s'investissait, mais manifestait peu ses émotions, surtout en début d'année. Ahmed a beaucoup progressé en français mais il est très difficile de mesurer dans son cas l'impact du projet cirque sur son évolution. En effet, son milieu socioculturel a eu certainement beaucoup d'influence sur ses acquisitions langagières mais son épanouissement dans la classe peut certainement être en partie attribué au projet et au plaisir qu'il a pris à monter sur scène.

13.4. Bilan : Impact du projet sur l'apprentissage du français

En m'appuyant sur la synthèse des résultats, je vais pouvoir maintenant tirer des conclusions en fonction de mon hypothèse de départ et de ma problématique.

En effet,

La problématique à laquelle un chercheur parvient est très largement conditionnée par de nombreux paramètres. Il sera donc pertinent, dans la discussion finale, quand les données auront été recueillies, de montrer les points où cette problématique n'a pas été invalidée, et les points où elle l'a été. Il importera alors de souligner pourquoi et de montrer comment d'autres chercheurs, dans d'autres contextes, peuvent s'assurer du poids des effets personnels et contextuels dans ces résultats pour en généraliser la teneur. (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 97)

Mon hypothèse de départ était que les activités de cirque, pratiquées en classe d'initiation, par les émotions qu'elles mettent en jeu, et les situations de communication qu'elles développent, vont être déclencheuses d'une prise de paroles spontanée et avoir un effet positif sur la production orale des apprenants en L2.

L'analyse des différents résultats montre que certaines tâches motrices, propres au domaine des arts du cirque et proposées à ce petit groupe d'enfants de la CLIN d'une école de Nanterre, ont provoqué l'émergence d'émotions fortes. Par ailleurs, les tâches motrices semi-définies et collectives semblent propices au déclenchement d'interactions parlées mais elles

ont aussi révélé le développement d'une importante communication non verbale qui dépasse même souvent la kinésie communicative pour aller jusqu'à la manipulation corporelle entre participants. La spécificité du domaine de l'EPS quant à la possibilité d'une proximité corporelle offre l'occasion de développer une communication non verbale particulière. Cela était d'autant plus vrai dans cette recherche que l'expérience a été menée avec un public d'enfants dont le rapport au corps est généralement plus naturel qu'avec un public d'adolescents ou d'adultes.

Cependant, l'analyse d'un plus grand nombre et d'une plus grande variété de tâches motrices aurait été favorable à la mise en évidence de ces éléments.

Sur le plan du rapport investissement/acquisition, aucune conclusion n'est réellement possible. En effet, le nombre important de paramètres mis en jeu et la complexité liée à l'enchevêtrement de ces différents paramètres n'amènent qu'à des interprétations marquées par beaucoup de subjectivité.

Par ailleurs, la durée trop courte de l'expérience ne laisse pas le temps de voir apparaître les effets d'une discipline sur l'autre.

De plus, la situation d'immersion propre à ce contexte particulier d'enseignement du français en France que j'ai spécifié dans le chapitre 4.1.1., et la multiplication des tâches scolaires auxquelles ces apprenants ont été confrontés en dehors du cadre du projet cirque, ont permis une exposition à la langue et aux situations d'apprentissages linguistiques telle, qu'il est impossible de mesurer la part de chacun des éléments dans les acquisitions langagières des enfants. *En fait, dans un pays où le français, langue seconde des élèves est la langue maternelle de tous les citoyens, on simplifie quelque peu la tâche de l'enseignant : la plupart des acquisitions se feront en dehors de lui.* (Rafoni 2007: 32)

J'ai fait référence dans les premières parties de ce chapitre à trois facteurs ayant pu influencer l'apprentissage des apprenants de cette CLIN. J'avais recueilli suffisamment d'informations concernant le parcours de ces enfants pour tenter d'émettre des hypothèses sur les liens entre ces trois facteurs et la réussite des apprenants constituant l'échantillon. D'autres facteurs concernant plus spécifiquement la personnalité de chaque apprenant ont pu agir et il aurait été intéressant de les prendre en compte. Je pense particulièrement au rapport aux langues que chacun peut entretenir en fonction de son histoire. L'intelligence langagière et l'intelligence kinesthésique que Gardner (1996) définit comme deux des intelligences multiples dont

chacun serait plus ou moins doté peuvent aussi influencer la réussite dans les domaines de l'EPS et des langues, indépendamment des situations d'apprentissage vécues. *Bien que tous les hommes bénéficient de chaque intelligence à un certain degré, certains individus sont dits « prometteurs ». Ils sont dotés d'un haut niveau d'aptitudes et de compétences spécifiques à une intelligence.* (Gardner 1996 : 50)

Dans le cas du groupe d'enfants qui a participé à ce projet cirque, Florian avait dès le début du projet une intelligence kinesthésique développée qui a eu des incidences sur son rôle dans le projet et la valorisation aux yeux des autres qu'il en a tirée. Cette aptitude de départ n'a pas été sans conséquence sur sa réussite globale.

Je tiens à souligner mon propre investissement dans ce projet, aussi bien comme professeure de cirque souhaitant à tout prix voir le projet aboutir et espérer que le spectacle final soit présentable, que comme chercheuse en didactique du français langue étrangère espérant observer une évolution positive des productions langagières des apprenants. Cette double posture d'enseignante et de chercheuse constitue une limite déjà relevée par de nombreux chercheurs. De plus, mon expérience première comme professeure EPS m'a vraisemblablement amenée à me centrer principalement sur les réponses motrices là où un autre professeur aurait pu se focaliser sur les réponses langagières (chapitre 9.2.3.). Dans ce cas, le nombre de séquences latérales relevé au cours des tâches motrices aurait peut-être augmenté et entraîné alors d'autres résultats et d'autres conclusions.

Néanmoins, la motivation déclenchée par ce projet et la dynamique créée par la place du corps dans de nombreuses tâches ont certainement participé à la progression rapide de certains apprenants. Acheq, s'est totalement libéré et épanoui par la pratique des arts du cirque et le plaisir de montrer ses savoir-faire techniques et langagiers. Les propos enflammés, tenus le jour du spectacle par l'éducatrice qui le suivait me l'ont confirmé. Florian, le « Clown » a été particulièrement valorisé et reconnu par ses pairs tout au long du projet. Malgré son parcours chaotique et ses trois déménagements au cours de l'année, il a été estimé par ses nouveaux enseignants comme capable de sauter une classe après cette année en CLIN.

Les spectacles auxquels les parents et tous les élèves de l'école ont été invités, ont permis à tous les enfants d'être reconnus et valorisés. Le retour a été très positif de la part de tous les spectateurs.

Enfin, Cristiane Portois, m'a fait part à plusieurs reprises de l'atmosphère positive qui régnait dans la classe et des bénéfices qu'elle en tirait pour le travail scolaire.

La mise en place d'autres projets de ce type menés par d'autres professeurs donnerait la possibilité de préciser les résultats et de les enrichir.

Chapitre 14 : Perspectives

Deux axes en lien avec ma problématique et dans lesquels des perspectives s'ouvrent me semblent intéressants à exploiter :

- Les arts du cirque et l'apprentissage du français.
- Les liens - didactique de l'EPS/didactique des langues.

14.1. Les arts du cirque et l'apprentissage du français

14.1.1. Retour sur expériences

La richesse des arts du cirque a été largement évoquée tout au long de la recherche ainsi que leur potentiel en tant que tâche sociale source d'interactions verbales et non verbales susceptibles de déclencher des apprentissages en L2. L'expérience a été menée auprès d'un groupe d'enfants nouvellement arrivés et il serait intéressant de renouveler ce travail dans une autre CLIN en améliorant le dispositif mis en place et particulièrement en veillant à la précision et la qualité de l'input au cours des tâches motrices afin de l'adapter aux niveaux et besoins des apprenants.

L'une des difficultés rencontrées fut liée au manque de projection des enfants les plus jeunes dans le moyen terme. C'est pourquoi une expérience comparable en CLA (classe d'accueil de collège lycée) aurait l'avantage de s'adresser à un public d'adolescents dont la maturité permettrait de les laisser totalement prendre en charge les différentes étapes du projet. L'enseignant pourrait avoir essentiellement un rôle d'accompagnement des apprenants dans le déroulement du projet.

Un travail alliant arts du cirque et apprentissage du français avec un public adulte amènerait un autre type d'investissement de la part des apprenants et permettrait d'envisager toutes les étapes du projet amenant à la représentation finale d'une manière entièrement collective.

Cependant il faut alors tenir compte des résistances propres aux adultes face à la mise en jeu du corps et à leur représentation de l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'occasion de mettre en place ce type de projet m'a été offerte par Muriel Molinié, directrice du Centre International de Langue Française et d'Action Culturelle (CILFAC), dans le cadre de modules d'enseignement du français aux étudiants étrangers de l'université de Cergy Pontoise. J'ai donc pu m'appuyer sur les résultats de cette recherche pour construire un nouveau projet alliant théâtre et cirque avec un groupe de jeunes adultes originaires de plusieurs pays d'Europe et souhaitant améliorer leur niveau en français. Ce module s'adressait à des étudiants testés par entretiens et estimés aux niveaux B2/C1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il s'est déroulé pendant le second semestre de l'année universitaire 2011/2012 et m'a offert la possibilité de réfléchir à l'adaptation de ce projet cirque et FLE à un public adulte.

En m'appuyant sur ces deux expériences, je vais proposer dans ce chapitre une progression générale pour aider à la mise en place d'un projet d'apprentissage du français langue étrangère à travers les arts du cirque, qui pourrait s'adapter à un public varié (tranche d'âge ; niveau).

14.1.2. Proposition d'une progression

Pour permettre l'adhésion des apprenants au projet, il semble essentiel, quel que soit le public visé, de toujours prendre en compte la place des émotions dans les tâches proposées. Par ailleurs, l'aboutissement d'un tel projet prend tout son sens s'il est envisagé sous forme d'une présentation de la création collective devant des spectateurs, quelque soit l'ambition de cette réalisation. Il semble donc bienvenu de commencer par des situations qui sollicitent peu l'affectif pour aller progressivement vers des situations plus engageantes et de terminer le projet par la présentation d'un spectacle. C'est pourquoi, dans ma proposition de progression, je préciserai pour chaque unité didactique à la fois les objectifs de communication et les objectifs affectifs car ces derniers doivent toujours être présents dans l'esprit de l'enseignant. Dans l'idée de donner des pistes à un collègue qui voudrait se lancer dans l'aventure du cirque avec ses apprenants, je donnerai quelques exemples de tâches motrices qui peuvent venir compléter celles proposées dans l'expérience décrite tout au long de ma thèse. Je préciserai pour chacune d'elles, leurs caractéristiques selon la typologie élaborée dans le chapitre 12.

L'expérience que j'ai vécue avec un public d'étudiants, montre qu'une progression en cinq unités permet d'aller jusqu'à l'élaboration et la mise en scène d'un scénario. Le temps effectif dont dispose le groupe aura une incidence sur la longueur du scénario et les performances en techniques de cirque qu'il sera possible d'intégrer à la présentation finale même si ce deuxième aspect n'est absolument pas prioritaire dans ce contexte où l'objectif est avant tout centré sur les acquisitions langagières.

Cinq thèmes peuvent servir de base à l'élaboration des cinq unités : la rencontre, le corps humain, les objets, le scénario, la mise en scène.

14.1.2.1. La rencontre

Cette première unité doit permettre de faire connaissance. Sur le plan de la communication, cela va amener à travailler la présentation, les salutations, comme on le fait généralement dans la première unité didactique abordée avec un nouveau groupe d'apprenants. Dans le cas particulier des arts du cirque, les apprenants doivent prendre confiance aussi sur le plan physique et accepter progressivement le contact corporel avec les autres. La nécessité de se parler et de s'écouter (physiquement et verbalement) pour mieux s'entraider dans les tâches motrices et les activités de prise de risque doit être comprise par tous. Toutes les situations de jeux théâtraux ont toute leur place ici.

Voici quelques exemples de situations propices au travail de l'écoute corporelle et de la confiance mutuelle que j'utilise souvent dans la phase de découverte des arts du cirque :

- L'aveugle : Par groupe de deux : un a les yeux fermés et l'autre est son guide. Le guide fait réaliser des parcours (avec ou sans obstacles) en tenant son partenaire par la main ou par l'épaule et en lui donnant des consignes orales.

Il s'agit d'une tâche coopérative semi-définie qui sollicite les émotions, nécessite un contact corporel et met en jeu la compréhension de l'oral et les interactions verbales et non verbales entre deux apprenants.

- L'homme de bois : Par groupes de trois, deux porteurs, un voltigeur : les deux porteurs se mettent debout face à face à 1 mètre d'écart. Le voltigeur se place entre les deux porteurs et regarde l'un des deux. Le voltigeur doit être gainé et se laisser tomber d'un côté puis de l'autre comme un balancier sans bouger les pieds. Les porteurs doivent

être bien équilibrés (une jambe en avant, une jambe en arrière) et retenir le voltigeur avec douceur. Si le voltigeur est en confiance, il peut fermer les yeux. L'écartement entre les porteurs est fonction de leur force et de l'appréhension du voltigeur. C'est aux porteurs de donner confiance et de sécuriser le voltigeur.

Il s'agit d'une tâche coopérative définie, qui sollicite beaucoup les émotions pour le voltigeur, implique un contact corporel, et met en jeu la compréhension de l'oral et les interactions verbales et non verbales entre trois apprenants.

- Equilibres à deux : Trouver des postures d'équilibre à deux en mettant en contact deux parties du corps. Réussir à se relâcher et faire confiance à l'autre sur le maintien de l'équilibre.

Il s'agit d'une tâche coopérative semi-définie, qui sollicite les émotions, implique un contact corporel, et implique de nombreuses interactions verbales et non verbales.

Les séances pratiques doivent être l'occasion de verbaliser avant et après afin de travailler les aspects linguistiques qui en découlent et de permettre aux apprenants d'exprimer leurs émotions.

Pour l'enseignant, aucune compétence spécifique aux arts du cirque n'est nécessaire à la mise en place de cette première unité.

14.1.2.2. Le corps humain

Cette unité va permettre de travailler les situations propres au domaine des acrobaties spécifiques aux arts du cirque. Toutes les situations développées et analysées dans cette thèse ont leur place ici : échauffement, construction et présentation de pyramides. Cette phase de découverte sur le plan physique permet de travailler en parallèle les aspects linguistiques concernant l'espace, le corps, les déplacements, etc. Sur le plan affectif, il est important de proposer des situations simples au début et de les complexifier plus ou moins en fonction du niveau et des réactions des apprenants.

Pour mener ces situations sans risque, il est important de veiller à différents éléments :

- Le placement des tapis qui doivent être bien serrés et suffisamment nombreux.

- Le respect des points d'appuis sur le corps de ses partenaires :
 - Ne jamais prendre appuis dans le creux des reins d'un porteur (voir figure 4)
 - Mettre plus de porteurs que de voltigeurs dans les pyramides
 - Limiter la hauteur des pyramides
 - Veiller à redescendre délicatement lorsqu'on est voltigeur
 - Utiliser des parades si nécessaire
 - Se parler pour ne pas se faire mal. Les porteurs doivent donner des informations aux voltigeurs sur la position de ces derniers. Exemple : Place ton pied plus à droite, descend je ne tiens plus, ...)

L'enseignant n'a pas besoin d'être lui-même performant dans ce domaine mais il doit veiller au respect de ces différentes consignes.

Ces situations doivent amener les apprenants à communiquer verbalement et non verbalement pour réaliser la tâche.

Voici quelques exemples de situations complémentaires qu'il est possible d'utiliser avec un groupe qui maîtrise les règles de sécurité indiquées précédemment :

- Les pyramides à consignes par groupes de 3 : réaliser ensemble et le plus rapidement possible une posture en respectant les appuis au sol annoncé par l'enseignant. (Exemple de consignes : 4 pieds/2 mains ; 1 tête/2 pieds/1 main ; etc.) Tous les participants doivent être impliqués dans la pyramide. Cette tâche peut s'adapter à des groupes de 4 ou 5 apprenants. Il suffit alors de changer les consignes sur les appuis au sol.

Il s'agit d'une tâche coopérative semi-définie qui implique la rapidité et met donc en jeu la compréhension rapide des consignes. C'est donc une occasion d'évaluation de la compréhension de l'oral pour l'enseignant.

- Les monuments : Représenter par groupes de 4 ou 5 un monument de votre choix que les autres groupes tenteront de découvrir. D'autres thèmes peuvent être proposés.

Il s'agit d'une tâche coopérative semi-définie qui entraîne des interactions verbales nombreuses car il est nécessaire de partager des idées et de se mettre d'accord sur le monument à représenter.

Pour aborder progressivement les émotions liées au regard des autres, il est important de toujours réserver une place à la présentation des pyramides au reste du groupe.

14.1.2.3. Les objets

Cette unité est centrée sur la découverte du matériel de cirque. Certaines séances peuvent être consacrées à la fabrication d'une partie du matériel (annexe 10) , d'autres à son utilisation. Sur le plan linguistique, cela va donner l'occasion de définir des objectifs de communication appropriés au niveau et aux besoins du groupe : décrire, compter, utiliser une fiche technique, etc.

Sur le plan affectif, il est intéressant de travailler l'imaginaire en proposant tout d'abord des situations qui vont amener à transformer les objets en utilisant le mime ou des jeux théâtraux. Ces situations peuvent aussi être l'occasion de travailler le jeu d'acteur et l'improvisation théâtrale. Le choix de ces situations variera selon le niveau linguistique des apprenants et la complicité qui s'est installée dans le groupe.

Pour le jonglage, sur le plan technique, il est possible d'amener les participants à jongler à trois foulards, trois balles, ou trois anneaux en respectant les étapes décrites en annexe 11. Des cassettes vidéo d'initiation au jonglage peuvent aussi servir de base à l'enseignement de ces techniques et être l'occasion de travailler la langue à partir d'un document authentique. L'enseignant peut alors s'initier en même temps que les apprenants.

Pour les objets d'équilibre, l'enseignant doit bien connaître les règles de sécurité et les faire appliquer. Il ne me paraît pas obligatoire que l'enseignant sache lui-même pratiquer toutes les techniques de cirque pour amener les apprenants à les découvrir. J'ai moi-même une grosse appréhension sur la boule et ne monte jamais dessus. Pourtant Ahmed, Benjamin, Ewan, et bon nombre de mes étudiants de l'IUFM ont réussi à se déplacer sur la boule en suivant mes conseils. De la même façon, Ewan, Marceau, et Toni étaient très à l'aise sur les échasses alors qu'ils ne m'ont jamais vue dessus.

Voici les deux principaux conseils à donner pour les objets d'équilibre :

- Regarder loin devant soi
- Utiliser ses bras pour s'équilibrer

Sur le plan de la sécurité, il est important de veiller à ce que l'espace d'entraînement soit bien dégagé et qu'en cas de chute, le pratiquant ne risque pas de tomber sur un autre objet. Pour la boule, le tonneau et le rouleau américain, une parade placée derrière l'apprenant doit éviter toute chute sur le dos. Les protections (genoux, poignets) sont obligatoires pour les échasses. Au niveau de la progression dans ces techniques, quelques conseils de progression peuvent aussi être donnés.

Tonneau et boule :

- Commencer par le tonneau avant de monter sur la boule.
- Placer la boule dans un rail constitué avec deux rangées de tapis pour limiter son déplacement à une seule direction. La tâche est ainsi plus facile. On peut écarter progressivement les rangées de tapis afin d'élargir le rail et augmenter la mobilité de la boule.

Echasses et monocycle :

- Prévoir un parcours d'appuis manuels en hauteur pour les débuts comme le montre l'illustration ci-dessous.

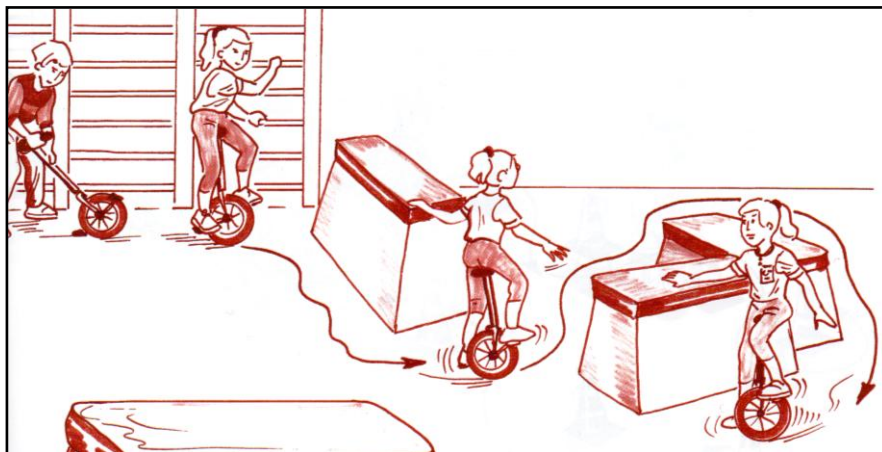


Illustration 14 : Parcours pour monocycliste débutant
Extrait de l'ouvrage *Arts du Cirque* d'Alain Fouchet p 75

- Pousser un chariot ou utiliser des béquilles peut aussi donner un appui rassurant au début.
- Pour les échasses, dès les premières séances, travailler la chute, toujours vers l'avant sur des gros tapis en mousse.

Enfin, toutes ces activités peuvent rapidement se pratiquer à deux comme le montrent les images ci-dessous.

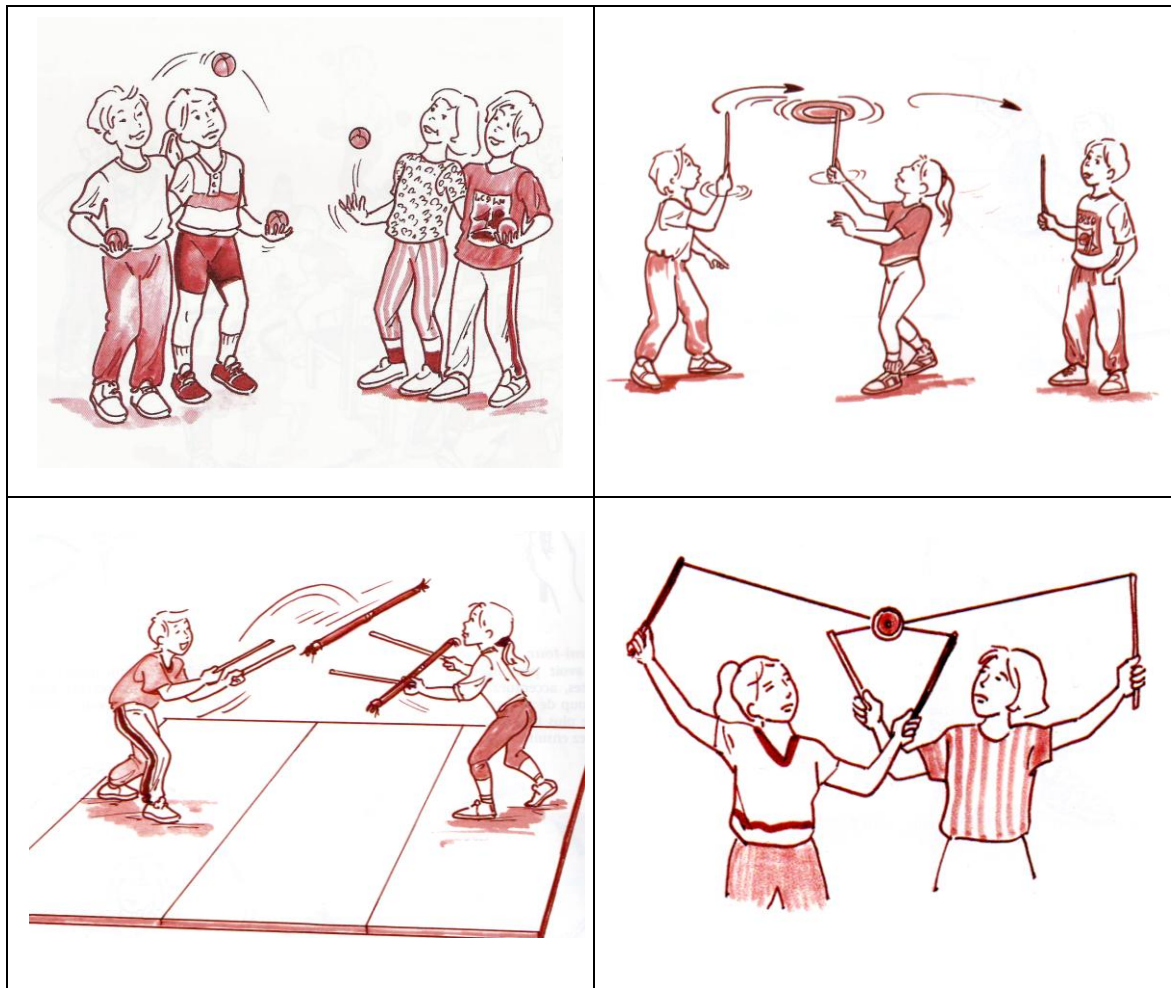


Illustration 15 : Figures à plusieurs jongleurs débutants
 Extraits de l'ouvrage *Arts du cirque* d'Alain Fouchet p 40, 51, 61, 64.

Contrairement aux apparences, le fait d'être deux à réaliser certaines figures peut aider l'apprenant qui s'appuie sur son partenaire. Cette coopération est donc aussi intéressante à développer dans le cadre d'un projet collectif. Ces disciplines qui semblent essentiellement

individuelles peuvent rapidement amener un travail collectif que ce soit dans la recherche d'un geste technique ou dans la création de figures à plusieurs. Elles vont alors impliquer des interactions verbales et non verbales entre les apprenants.

14.1.2.4. Le scénario

Dans cette unité, il faut amener les apprenants à comprendre comment le cirque peut prendre sa place à l'intérieur d'un scénario comme dans le cirque contemporain qui, en se situant à la croisée de plusieurs arts met en scène une histoire et fait naître l'émotion du jeu et de la chorégraphie autant que de l'exploit physique.

Ça peut être le moment d'aller voir un ou des spectacles de cirque contemporain ou de visionner à partir de DVD, des créations variées, si l'occasion d'y aller n'est pas possible. Il est alors intéressant de faire parler les apprenants des émotions ressenties en tant que spectateur.

Sur le plan des séances de pratique physique, il est nécessaire de proposer des tâches qui amèneront les participants à construire de très courts scénarios dans lesquels ils introduiront des éléments de cirque de leur choix. Le développement de l'imaginaire et de l'expression sont alors les principaux objectifs.

Voici quelques idées de tâches qui ont toute leur place dans cette unité :

- Le musée : Imaginer des sculptures humaines contemporaines (pyramides à plusieurs) puis organiser la visite guidée du musée.
- L'appartement : En petit groupes de 6 à 8. Imaginer un appartement dont les meubles sont humains (sous forme de pyramides) puis faire visiter cet appartement.
- Objets du quotidien : Détourner les objets du cirque de leur fonction habituelle et construire une courte scène dans laquelle on intégrera quelques gestes techniques. L'enseignant peut donner un thème ou laisser les participants le trouver eux-mêmes.

A partir d'un éventail de situations expérimentées, il s'agit alors de sélectionner les idées qui serviront de base à l'écriture du scénario. Il peut s'agir de la mise en scène d'un texte existant ou de la création collective d'un scénario. Cette phase nécessitera un passage à l'écrit important.

14.1.2.5. La mise en scène

Cette dernière unité sera consacrée à la mise en scène et reprendra toutes les tâches décrites dans ma thèse : répartition des rôles, fabrication des décors et des costumes, réalisation de la bande son, répétitions, analyse critique des répétitions. La présentation finale pourra alors conclure le projet.

14.1.3. Aspects matériels

Pour mener à bien ce type de projet, il est nécessaire de disposer d'un minimum de matériel. L'accès à un dojo ou à une salle de sport avec des tapis semble un préalable important, même si toutes les séances n'ont pas besoin de se dérouler dans ce type d'espace.

Pour le matériel de cirque à proprement parler, un certain nombre d'objets peuvent être fabriqués à partir d'une fiche technique comme les balles de jonglage (annexe 10), les bâtons du diable, les échasses, rouleaux américains (référence dans la bibliographie). Enfin, les tonneaux peuvent être du matériel de récupération.

Il s'agit bien ici de tâches sociales qui prennent toute leur place dans la perspective actionnelle. Pour se procurer le reste du matériel de cirque, il est nécessaire de l'acheter ou de l'emprunter auprès d'une école de cirque ou d'un établissement scolaire mais il n'est pas forcément indispensable de disposer de tout le matériel pour construire un projet cohérent.

14.2. Les liens didactique de l'EPS/didactique des langues

Le deuxième axe qui me tient à cœur est le développement des liens entre didactique de l'EPS et didactique des langues.

J'ai tenté de mettre en évidence dans ma problématique les différents points sur lesquels ces deux domaines disciplinaires s'articulent. J'ai choisi dans ce travail de thèse d'expérimenter cette question à travers les arts du cirque particulièrement pour la variété qu'ils offrent sur le plan moteur et parce qu'une démarche de projet prend tout son sens pour traiter cette APSA. Cependant, d'autres activités physiques sportives et artistiques pourraient se prêter au même type d'analyse. Je pense aux activités artistiques de façon générale mais aussi à des activités telles que les jeux collectifs et les activités de pleine nature dans lesquelles l'indispensable collaboration (pour les premières) et coopération (pour les deuxièmes) devraient entraîner des échanges langagiers exploitables pour le travail de la L2. Quelques expériences (en jeux traditionnels et en orientation), menées ces dernières années, avec les étudiants erasmus de l'IUFM m'amènent à penser qu'une recherche exploratoire autour de ces activités pourrait être intéressante.

L'élaboration d'un guide de l'enseignement du français langue étrangère par la pratique d'activités physiques et sportives pourrait être envisagée afin d'aider des professeurs de langues non spécialistes de l'EPS mais tentés d'utiliser tout ou partie des situations proposées dans cette démarche.

Pour finir, je reviendrai sur les questions concernant la polyvalence des maîtres que j'ai soulevés dans mon introduction. Cette recherche a mis en évidence la possibilité de construire des tâches d'apprentissage qui répondent aux compétences visées dans deux disciplines : le français langue étrangère et l'EPS mais j'ai aussi évoqué la difficulté pour l'enseignant de centrer son regard et ses interventions sur les réponses motrices et sur les réponses langagières en même temps. L'entraînement à cet exercice difficile nécessite donc du temps et de l'expérience.

Conclusion générale

Dans l'introduction de ce travail, j'ai expliqué que mon objectif était d'amorcer quelques pistes de réflexion et de proposer quelques outils allant dans le sens de la construction des liens entre didactique de l'EPS et didactique des langues. En effet, ces deux domaines disciplinaires ont des points communs qu'il m'a semblé intéressant d'étudier : enseignement de savoirs-en-actes et rôle du corps, place centrale de la communication verbale et non verbale, rôle essentiel des émotions dans l'apprentissage.

J'ai choisi de développer ces liens auprès d'un public d'enfants nouvellement arrivés en France et scolarisés en CLIN. Par ailleurs, parmi la multitude d'activités physiques sportives et artistiques de référence qui s'offre à la discipline EPS, je me suis orientée vers les arts du cirque après avoir mis en évidence l'intérêt de cette APSA particulière pour le développement de liens entre EPS et langue. L'analyse didactique des différentes disciplines composant les arts du cirque a montré la richesse de cette activité à plusieurs niveaux : variété des ressources motrices mises en jeu, développement de la coopération et de l'entraide, responsabilisation, prise de risque, acceptation du regard des autres, variété des tâches sociales qu'elle implique, place des émotions. Par ailleurs, les arts du cirque offrent la possibilité aux enseignants de travailler sous forme de projet. La mise en place d'un projet cirque prend ainsi tout son sens dans l'approche actionnelle proposée en didactique des langues.

Les tâches motrices propres aux arts du cirque expérimentées dans ce projet cirque se sont avérées être de véritables tâches sociales porteuses d'un potentiel d'acquisitions langagières. Ainsi, cette recherche a permis d'élaborer une typologie de tâches motrices organisée selon les caractéristiques de celles-ci sur le plan langagier. Cette typologie, en présentant le potentiel d'acquisition langagière en L2 de chaque tâche motrice peut aider l'enseignant à sélectionner des tâches sociales et motrices en fonction des besoins des apprenants dont il a la charge.

Parmi les tâches motrices propres aux arts du cirque, un certain nombre sollicite chez l'apprenant sa capacité à prendre des risques calculés. J'ai émis l'hypothèse que le développement de cette ressource est transférable d'une discipline à l'autre. Les résultats de

cette recherche dans ce domaine invalide mon hypothèse. La capacité à oser prendre des risques mesurés sur le plan physique n'est pas transférable à l'expression orale. Par contre, le développement de l'estime de soi lié à la réussite de tâches motrices et au dépassement de soi dans les situations de prise de risque peut avoir une incidence sur la rapidité à acquérir la langue de l'école dans le cas d'enfants de CLIN.

Il est apparu dans cette expérience que l'ensemble des tâches motrices collectives proposé, a créé beaucoup de motivation déclenchée par les émotions positives qu'elles favorisaient. Cet engagement de tous les apprenants a permis par là-même une exposition importante à la langue cible.

Enfin, si cette recherche a confirmé le fait que de nombreux facteurs (âge, socioculturels, psychoaffectifs) influencent les apprentissages en L2, il semble apparaître que la reconnaissance aux yeux des autres, qui passe dans ce type de projet par l'exploit physique, peut participer au déclenchement d'un réel investissement scolaire chez l'enfant. Dans le cas d'enfants de CLIN dont les parcours de vie sont parfois chaotiques, la valorisation et le plaisir de se dépasser, vécus à l'école peuvent être l'amorce d'un processus de résilience.

J'ai développé dans le dernier chapitre des perspectives de nouvelles recherches quant à l'enseignement du français langue étrangère à travers les arts du cirque ainsi que sur les liens entre didactique de l'EPS et didactique des langues. Le champ d'étude autour de ces deux axes s'annonce donc très vaste mais j'aimerais initier d'autres recherches allant dans ce sens.

Pour finir, je tiens à souligner l'intérêt personnel que j'ai trouvé à réaliser ce document.

Cette étude m'a donné l'occasion d'être confrontée à la rigueur et la persévérance que nécessite la rédaction d'une thèse. Le souci de synthèse indispensable pour l'élaboration du cadre théorique m'a amenée à analyser ma propre pratique professionnelle. Pour mener cette recherche, il m'a paru enrichissant de devoir me positionner et de mettre en mots mes propres choix didactiques et pédagogiques en analysant ma posture en tant qu'enseignante. Ce travail de retour sur mon parcours professionnel m'a ainsi apporté plus de cohérence dans mon action au quotidien auprès des futurs professeurs des écoles dont j'ai la charge à l'IUFM.

J'ai aussi éprouvé du plaisir à retourner sur le terrain du premier degré et à être de nouveau confrontée à la gestion d'un groupe d'enfants jeunes. Cette gestion du grand groupe est

parfois difficile en raison de la spontanéité et du dynamisme des apprenants mais j'ai retrouvé beaucoup de motivation en répondant à l'enthousiasme de la majorité des enfants.

Ce retour sur le terrain de l'école primaire et le partage, un jour par semaine, avec une équipe enseignante de leur réalité quotidienne m'ont remis en mémoire la difficulté du métier de professeur des écoles. Ce fut l'occasion pour moi de construire d'autres outils qui me servent dans les modules de formation d'enseignants que j'encadre.

Cette nouvelle expérience de terrain associée à une réflexion théorique m'a rappelé à quel point la place du maître dans le parcours d'un enfant est importante. Ce rôle essentiel des enseignants du premier degré qui interviennent auprès d'enfants en pleine construction nécessiterait une reconnaissance du métier et une prise en compte des besoins en formation beaucoup plus grands qu'elles ne le sont actuellement. Un réel accompagnement à l'entrée dans le métier conduit par des formateurs proches du terrain et investis dans des recherches-actions pourrait les aider à se construire en tant qu'enseignants et à s'approprier des moyens de gérer la complexité liées à la multiplicité et à l'enchevêtrement des paramètres à prendre en compte dans l'acte d'enseigner à de jeunes enfants.

Bibliographie alphabétique

ABIRACHED, R. (2001) « A l'école de la piste » in *L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école*. Actes de l'Université d'été Avignon - 16 au 20 juillet.

ADEN, J (2006) « Corps, geste et parole. Apprendre par l'action : le geste et la parole. » in TARDIEU, C (coord) *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais*. Paris : Ellipses.

ADEN, J. (2009) « De quelques apports de la pratique théâtrale en classe de langue » in ADEN, J (dir) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Le manuscrit.

AMADE-ESCOT, C. (2003) *Didactique de l'éducation physique*. Paris : Edition Revue EPS.

AUE, T. (2009) « Psychophysiologie des émotions » in SANDER, D. & SCHERER, K.R. (dir) *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.

AUGER, N. (2010) *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Editions des archives contemporaines.

AZEMAR, G. RIPOLL, H. (1982) *Neurologie des comportements moteurs*. Paris: INSEP.

BANDURA, A. (2001) « Social cognitive theory: An agentic perspective. » in *Annual Review of Psychology*. N°52.

BANGE, P. (1992) *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier et Didier.

BANQUET, J.P. GISSLER, A. SPINAKIS, A. (1989) « Modèles de mémoire » in ZAVIALOFF, N. JAFFARD, R. et BRENOT, P. (dir) *La mémoire tome 1 : Mémoire et cerveau*. Paris : L'Harmattan.

BARD, C. FLEURY, M. TEASDALE, N. (1995) « Développement et apprentissage de la coordination visuo-manuelle chez l'enfant de 6 à 11 ans » in *Psychologie du sport*. Paris : Editions Revue EPS.

BARDIN, L. (2007) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

BAUDOIN, J. FRIEDERICH, J. (2001) *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.

BERARD, E. (2009) « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. » in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherches et applications n° 45. Paris : Clé international.

BERTHOLET, J.Y. (2006) « L'organisation fonctionnelle du système nerveux. » in GAONAC'H, D. (dir) *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques*. Paris : PUF.

- BERTHOZ, A. (1997) *Le sens du mouvement*. Paris : O. Jacob.
- BERTRAND, P. & SCHAETTEL, A. (2002) (coord) *Vivre l'EPS. 6 à 8 ans*. Schiltigheim : Editions accès.
- BERTSCH J. (1995) *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*. Paris : PUF.
- BLANC, N. (dir) (2006) *Emotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris : Editions in press.
- BLANCHET, P., CHARDENET, P. (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines/AUF.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992) *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.
- BLAKE, Q. (1995) *Clown*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- BLEIN, J.L. & DANOS, S. (2007) *50 activités avec les arts du cirque*. SCEREN CRDP Midi-Pyrénées.
- BONNET, J.P. & BONNET, C. (2008) *Théories de l'apprentissage moteur : étude comparée*. Paris : Editions actio.
- BOUJON, C. (2006) « L'attention et le contrôle de l'activité » in GAONAC'H, D. (coord.) *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques*. Paris : PUF.
- BOURDIEU, P. (1982) *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- BROCA (de), A. et alii (2002) *Le développement de l'enfant*. Paris : Masson.
- BRUNER, J. (1983) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BRUNER, J. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris : Retz.
- BRUNER, J. (2000) *Culture et modes de pensée – l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- BURRICK, D. & LAHAYE, W. (2007) « La résilience scolaire, entre destin et destinée. » in CYRULNIK, B. & POURTOIS, J.-P. *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- CARBONNEAU, N. LAFRENIERE M-A. K. et VALLERAND R.J. (2009) « La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. » in CARRE, P. et FENOUILLET, F. (dir) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod

- CARRE, P. et FENOUILLET, F. (2009) (dir) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod
- CHANGEUX, J.-P. (1983) *L'homme neuronal*. Paris : Hachette littérature.
- CHANNOUF, A. (2006) *Les émotions. Une mémoire individuelle et collective*. Hayen : Mardaga.
- CHANNOUF, A. (2004) *Les influences inconscientes*. Paris: Armand Colin.
- CICUREL, F. (2005) « La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant » in *Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial juillet 2005. Paris : Clé international.
- CLERC, S. (2009) «De quelques apports de la pratique du théâtre en classe d'accueil » in ADEN, J (dir) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Le manuscrit.
- COLLETTA, J.-M. (2005) « Communication non-verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ? In *Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial juillet 2005. Paris : Clé international.
- COLLETTA, J.-M. (2004) *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Hayen, Belgique : Mardaga.
- COLLETTA, J.-M. et TCHERKASSOF, A. (2003) *Les émotions. Cognition, langage et développement*. Hayen, Belgique : Mardaga.
- COLSON, S. (2005) *Quel type d'aide au niveau neuro-fonctionnel pourrait faciliter chez les enfants en difficulté en langue seconde, en collège ?* Thèse de doctorat en didactique de l'anglais. Paris 3.
- COSNEFROY, L. (2009) « Les théories reposant sur le concept de but. » in CARRE, P. et FENOUILLET, F. (dir) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod
- COSNIER, J. & BROSSARD, A. (1984). *La Communication Non Verbale*. Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- CURY, F. & SARRAZIN, P. (2001) *Théories de la motivation et pratiques sportives. Etat des recherches*. Paris PUF.
- CYRULNIK, B. (2006) *De chair et d'âme*. Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. & POURTOIS, J.-P. (2007) (dir) *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- DAMASIO, A.R. (1999) *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- DARNIS, F. (2010) *Interaction et apprentissage*. Paris : Editions Revue EPS.

DELAPORTE, F. (2007) « De la parole à l'action » in *La parole en EPS*. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n° 36.

DELIGNIERES, D. (2009) *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en éducation physique*. Paris : Editions Revue EPS.

DELIGNIERES, D. (1991) « Risque perçu et apprentissage moteur » in FAMOSE, J.-P., FLEURANCE, P., TOUCHARD, Y. *Apprentissage moteur : rôle des représentations*. Paris: Revue EPS.

DEMAIZIERE, F. NARCY-COMBES, J.P. (2005) « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. » in Revue ALSIC Volume 8, n° 1.

DENIGOT, G.H. (2004) « Surprises dans l'aire de Broca. » In *Revue Sciences et Vie*. Hors série N°227.

DE PIETRO, J.-F. MATTHEY, M. PY, B. (2004) *Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. Coll.LAL Paris: Didier/Hatier.

DÖRNYEI Z. (2010) « The L2 motivational Self System » in DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E. *Motivational, Language Identity and the L2 Self*. Great Britain: MPG Books Group.

DORTIER, J.F. (2010) « Le langage et la pensée. » in *Le langage. Introduction aux sciences du langage*. Auxerre : Editions sciences humaines.

DOUTRELOUX, J.P. (1998) *Physiologie et biologie du sport*. Paris: Vigot.

ECKMAN, P. (1972) « Universals and cultural differences in facial expression of emotion » in COLE, J.R. (éd.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

ECKMAN, P. & FRIESEN, W. (2007) *Emotions revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York : St.Martin's Press.

ECKMAN, P., & FRIESEN, W., (1978) *The Facial Action Coding System: a technique for the measurement of facial movement*. Palo Alto, USA: Consulting Psychologists Press.

ENGLANDER, H. (2007) « Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? » in CYRULNIK, B. & POURTOIS, J.-P. (dir) *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.

- FAMOSE, J.-P. (2009) *L'estime de soi*. Paris : PUF.
- FAMOSE, J.-P. (2001) *La motivation en EPS*. Paris : Editions Armand Colin.
- FAMOSE, J.-P. (1982) « Apprentissage moteur et tâche motrice. » in Thomas, R. *Sport et sciences*. Paris : Vigot.
- FARGIER, P. (2006) *EPS et apprentissages moteurs*. Paris : Vigot.
- FIORI, N. (2006) « Les bases neurophysiologiques des fonctions cognitives » in GAONAC'H, D. (dir) *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques*. Paris : PUF.
- FOUCHET, A. (2002) *Arts du cirque*. Paris : Edition Revue EPS.
- FRIJDA, N.H. (2003) « Passion : L'émotion comme motivation » in COLLETTA, J.-M. et TCHERKASSOF, A. (2003) *Les émotions. Cognition, langage et développement*. Hayen, Belgique : Mardaga.
- GAGNAIRE, P. & LAVIE, F. (2007) « Cultiver le plaisir des élèves en EPS., une condition pour l'apprentissage.» in *Le plaisir des élèves en EPS. Futilité ou nécessité ?* Gémenos : Coédition AEEPS-AFRAPS
- GAJO, L. (2004) *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Coll. LAL Paris: Didier/Hatier.
- GAJO, L. (2001) *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Coll.LAL Paris : Didier/Hatier.
- GALLAHUE, D.L. (1982). *Developmental movement experiences for children*. New York : John Wiley & sons.
- GAONAC'H, D. (2010) « L'enseignement précoce des langues. » in DORTIER, J.-F. (dir) *Le langage. Introduction aux sciences du langage*. Auxerre : Editions sciences humaines.
- GAONAC'H, D. (2006a) *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette Education.
- GAONAC'H, D. (dir) (2006b) *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques*. Paris : PUF.
- GAONAC'H (1991) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Coll. LAL Paris : Hatier/Didier.
- GARCIA-PRIETO CHEVALIER, P. (2009) « Emotions intergroupes » in SANDER, D. SCHERER, K.R. (dir) *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- GARDNER, H. (1996) *Les intelligences multiples*. Lyon : Retz.

- GOFFMAN, E. (1974) *Les rites d'interactions*. Paris : Les éditions de minuit.
- GOSLING, P. (2009) « Les théories de l'attribution : cause et responsabilité. » in CARRE, P. et FENOUILLET, F. (2009) (dir) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- GRELLIER, C. (2007) « Heureux qui communique fait un bon apprentissage. » in *La parole en EPS*. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n° 36.
- GUILLAUME, P. (1937) *La psychologie de la forme*. Paris : Flammarion.
- HABIB, M. (1993) *Bases neurologiques des comportements*. Paris : Masson.
- HAGEGE, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- HANNAFORD, C. (1997) *La gymnastique des neurones*. Paris : Grancher.
- HENRI, F. & LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- HOTIER, H. (2005) *L'imaginaire du cirque*. Paris : L'Harmattan.
- HOTIER, H. (2003) (coord) *La fonction éducative du cirque*. Paris : L'Harmattan.
- HOTIER, H. (2001) *Un cirque pour l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- JACOB, P. (2005) *Le cirque, un art à la croisée des chemins*. Paris : Découvertes Gallimard.
- JOMBART, L (1995) *Les balles. Manuel d'utilisation*. Angers : Déclic Jonglerie.
- KAISER, S. SCHENKEL, K. et WEHRLE, T. (2009) « Expression faciale » in SANDER, D. & SCHERER, K.R. (dir) (2009) *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- KARMILOFF-SMITH, A. et K. (2010) « Comment s'acquiert le langage. » in DORTIER, J.-F. (dir) *Le langage. Introduction aux sciences du langage*. Auxerre : Editions sciences humaines.
- KELLER, J. (1999) « Aspects structurel et fonctionnel du développement psychomoteur de l'enfant » in OLIVIER, I. et RIPOLL, H. (dir) *Développement psychomoteur de l'enfant et pratiques physiques et sportives*. Paris : Editions revue EPS.
- KLETT, E. (2011) « Marques transcodiques » in BLANCHET, P., CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines/AUF.
- LABORIT, H. (1994) *La légende des comportements*. Paris : Flammarion.

- LAFONT, L. (2010) « Interactions sociales et habiletés motrices » in DARNIS, F. (coord) *Interaction et apprentissage*. Paris : Edition Revue EPS.
- LAHIRE, B., (1998) *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LAHIRE, B. (1995) *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard Le seuil.
- LAMBERT, J.F. (2006) « Cerveau et comportement. » in GAONAC'H, D. (dir) (2006b) *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques*. Paris : PUF.
- LEDOUX, J. (2003) *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.
- LE NY, J.F. (1989) *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris: PUF.
- LEONTIEV, A.A. (1981) *Psychology and the language Learning Process*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- LOCKE, E.A et LATHAM, G. (1990) *A theory of goal-Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- MARKUS, H. & NURIUS, P (1986) *Possibles selves*. American Psychologist.
- MASLOW, A. (2008) *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris : Eyrolles.
- MORISSE, D. (2009) « Internet et l'approfondissement des acquis interculturels et langagiers par les arts du cirque » in ADEN, J (dir) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Le manuscrit.
- MROWA-HOPKINS, C. & STRAMBI A. (2008) « La dimension émotionnelle de la communication en situation interculturelle : L'expression non verbale de la colère chez les locuteurs anglo-australiens, français et italiens. » in *Les Cahiers de l'ACEDLE n°3/2008*.
- NARCY-COMBES, J.P. (2005) *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Gap : Ophrys.
- NARCY-COMBES, J.P & RABY, F. (2009) *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde : entre concept et dispositifs*. Revue LIDIL N° 40 décembre 2009.
- NUTTIN, J. (1991) *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.
- OLIVIER, C. (2008) « La grammaire voix-corps » in ADEN, J (dir) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Le manuscrit.
- OLIVIER, I. et RIPOLL, H. (dir) (1999) *Développement psychomoteur de l'enfant et pratiques physiques et sportives*. Paris : Editions revue EPS.

- PARISSE, C. (2003) *Perception et développement du langage*. Thèse d'habilitation à diriger les recherches. Février 2003. Paris-Sud Orsay.
- PARLEBAS, P. (1981) *Contribution à un lexique commenté en sciences de l'action motrice*, Paris : INSEP.
- PAROT, F. RICHELLE, M. (1992) *Introduction à la psychologie, histoire et méthode*. Paris : PUF.
- PERRAUDEAU, M. (1996) *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*. Paris : Colin.
- PETIOT, G. (1982) *Dictionnaire de la langue des sports*. Paris : Le Robert.
- PIAGET, J. (1966) *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- PORCHER, L. (1984) « Pistes pour une pédagogie interculturelle » in PORCHER, L (dir) *L'enseignement aux enfants migrant*. Collection CREDIF. Paris : Didier
- PUREN, C. (2002) « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle », in *Les Langues modernes*, n°3/2002.
- PUJADE-RENAUD, C. (1977) *Expression corporelle. Langage du silence*. Paris : Les éditions ESF.
- PY, B. (1990) « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction » in Gaonac'h (dir) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Le français dans le monde. Numéro spécial. Février-mars.
- PY, B. (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » in GAJO, L. MATTHEY, M. MOORE, D. & SERRA, C. (2004) *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Coll. LAL. Paris : Didier.
- RAFONI, J.-C. (2007), *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- RAYNAL, F. RIEUNER, A. (1997) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- RECOPE, M. (2003) *L'apprentissage*. Paris : Editions Revue EPS.
- REINHART, C. (2009) « Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches. » in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherches et applications n° 45.
- RIA, L. (coord.) (2005) *Les émotions*. Paris : Editions Revue EPS.

- RIME, B. (2005) *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- ROSEN E. (2009) « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches » in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherches et applications n° 45.
- RIZZOLATTI, G. SINIGAGLIA, C. (2008) *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.
- ROBERT-GERAUDEL, A. (2004) « La production de la parole. » in *Revue Sciences et Vie*. Hors série N°227.
- ROBINSON, P. et alii (2002) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- RUSINEK, S. (2004) *Les émotions*. Paris : Dunod.
- SANDER, D. & SCHERER, K.R. (dir) (2009) *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- SARREMEJANE, P. (2001) *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris : L'Harmattan.
- SCHERER, K. R. & EKMAN, P. (1982). *Handbook of Methods in Non-Verbal Behavior Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHLEMMINGER, G. (2003) « La pédagogie Freinet et le travail en projet. « Plus de manuels scolaires ! » » In *Les langues modernes* n°2/2003.
- SCHMIDT, P. (2009) « Théâtre-Croisée des langues. » in ADEN, J (dir) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Le manuscrit.
- SCHMIDT, R.A. (1988) *Apprentissage moteur et performance*. Paris : PUF.
- SINGLETON, D. (2003) « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2. » in *Revue AILE* n° 18.
- SKINNER, B (2008) *Sciences et comportement humain*. Paris : In press.
- SKINNER, B. (1972) *Par delà la liberté et la dignité*. Paris : Robert Laffont.
- SPRINGER, C. (2009) « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. » in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherches et applications n° 45. Paris : Clé international.
- SYSSAU, A. (2006) « Emotion et cognition » in BLANC, N. (dir) *Emotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris: Editions in press.
- TERRE, N. (2007) « Donner corps au langage. » in *La parole en EPS*. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n° 36.

- THILL, E. (1997) « *La motivation, une construction progressive.* » In Sciences humaines : Hors série n°19.
- THOMAS, R. (1998) *Sciences et techniques des activités physiques et sportives.* Paris : PUF.
- THOMAS, R. (1997) *L'apprentissage moteur.* Paris PUF.
- TORRELLI, A. (2004) *Le cirque. Monter un spectacle avec des jeunes.* Paris : Les presses d'Ile-de-France.
- TRIBALAT, T. (2003) « Le cirque et les programmes d'EPS » in HOTIER, H. *La fonction éducative du cirque.* Paris : L'Harmattan.
- TROCME-FABRE, H. (1992) *J'apprends donc je suis.* Paris : Editions d'organisation.
- VALLERAND, R.J. et THILL, E.E. (1993) *Introduction à la psychologie de la motivation.* Laval : Editions Etudes Vivantes.
- VARELA, F. (1989) *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives.* Paris : Le Seuil.
- VARELA, F., THOMPSON, E., ROSH, E. (1999) *L'inscription corporelle de l'esprit.* Paris : Le Seuil.
- VARRO, G. (2003), « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants » in *Ville Ecole Intégration* n° 83.
- VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles : De Boeck, 2^e éd.
- VICTORRI, B (1996) « Modèles connexionnistes de la mémoire » in EUSTACHE, F. LECHEVALIER, B. et VIADER, F. *La mémoire : Neuropsychologie clinique et modèles cognitifs.* Bruxelles : De Boeck.
- VIGNER, G. (2001) *Enseigner le français comme langue seconde.* Paris : Clé International.
- VYGOTSKI, L.S. (1997) *Pensée et langage.* Paris : La dispute/SNEDIT.
- WEINECK, J. (1996) *Manuel d'entraînement.* Paris: Vigot
- WEINER, B. (1992) *Human motivation: Metaphors, theories, and research.* Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications inc.

Bibliographie thématique

Cirque

ABIRACHED, R. (2001) « A l'école de la piste » in *L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école*. Actes de l'Université d'été Avignon - 16 au 20 juillet.

BLAKE, Q. (1995) *Clown*. Paris : Gallimard Jeunesse.

BLEIN, J.L. & DANOS, S. (2007) *50 activités avec les arts du cirque*. SCEREN CRDP Midi-Pyrénées.

FOUCHET, A. (2002) *Arts du cirque*. Paris : Edition Revue EPS.

HOTIER, H. (2005) *L'imaginaire du cirque*. Paris : L'Harmattan.

HOTIER, H. (2003) (coord) *La fonction éducative du cirque*. Paris : L'Harmattan.

HOTIER, H. (2001) *Un cirque pour l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

JACOB, P. (2005) *Le cirque, un art à la croisée des chemins*. Paris : Découvertes Gallimard.

JOMBART, L (1995) *Les balles. Manuel d'utilisation*. Angers : Déclic Jonglerie.

TORRELLI, A. (2004) *Le cirque. Monter un spectacle avec des jeunes*. Paris : Les presses d'Ile-de-France.

Didactique de l'EPS et du sport

AMADE-ESCOT, C. (2003) *Didactique de l'éducation physique*. Paris : Edition Revue EPS.

BARD, C. FLEURY, M. TEASDALE, N. (1995) « Développement et apprentissage de la coordination visuo-manuelle chez l'enfant de 6 à 11 ans » in *Psychologie du sport*. Paris : Editions Revue EPS.

BERTRAND, P. & SCHAETTEL, A. (2002) (coord) *Vivre l'EPS. 6 à 8 ans*. Schiltigheim : Editions accès.

BERTSCH J. (1995) *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*. Paris : PUF.

BONNET, J.P. & BONNET, C. (2008) *Théories de l'apprentissage moteur : étude comparée*. Paris : Editions actio.

CURY, F. & SARRAZIN, P. (2001) *Théories de la motivation et pratiques sportives. Etat des recherches*. Paris PUF.

DELAPORTE, F. (2007) « De la parole à l'action » in *La parole en EPS*. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n° 36.

DELIGNIERES, D. (2009) *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en éducation physique*. Paris : Editions Revue EPS.

DELIGNIERES, D. (1991) « Risque perçu et apprentissage moteur » in FAMOSE, J.-P., FLEURANCE, P., TOUCHARD, Y. *Apprentissage moteur : rôle des représentations*. Paris: Revue EPS.

DOUTRELOUX, J.P. (1998) *Physiologie et biologie du sport*. Paris: Vigot.

FAMOSE, J.-P. (2009) *L'estime de soi*. Paris : PUF.

FAMOSE, J.-P. (2001) *La motivation en EPS*. Paris : Editions Armand Colin.

FAMOSE, J.-P. (1982) « Apprentissage moteur et tâche motrice. » in Thomas, R. *Sport et sciences*. Paris : Vigot.

FARGIER, P. (2006) *EPS et apprentissages moteurs*. Paris : Vigot.

GAGNAIRE, P. & LAVIE, F. (2007) « Cultiver le plaisir des élèves en EPS., une condition pour l'apprentissage.» in *Le plaisir des élèves en EPS. Futilité ou nécessité ?* Gémenos : Coédition AEEPS-AFRAPS

GRELLIER, C. (2007) « Heureux qui communique fait un bon apprentissage. » in *La parole en EPS*. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n° 36.

KELLER, J. (1999) « Aspects structurel et fonctionnel du développement psychomoteur de l'enfant » in OLIVIER, I. et RIPOLL, H. (dir) *Développement psychomoteur de l'enfant et pratiques physiques et sportives*. Paris : Editions revue EPS.

LAFONT, L. (2010) « Interactions sociales et habiletés motrices » in DARNIS, F. (coord) *Interaction et apprentissage*. Paris : Edition Revue EPS.

OLIVIER, I. et RIPOLL, H. (dir) (1999) *Développement psychomoteur de l'enfant et pratiques physiques et sportives*. Paris : Editions revue EPS.

PARLEBAS, P. (1981) *Contribution à un lexique commenté en sciences de l'action motrice*, Paris : INSEP.

PETIOT, G. (1982) *Dictionnaire de la langue des sports*. Paris : Le Robert.

PUJADE-RENAUD, C. (1977) *Expression corporelle. Langage du silence*. Paris : Les éditions ESF.

RECOPE, M. (2003) *L'apprentissage*. Paris : Editions Revue EPS.

SCHMIDT, R.A. (1988) *Apprentissage moteur et performance*. Paris : PUF.

TERRE, N. (2007) « Donner corps au langage. » in *La parole en EPS*. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n° 36.

THOMAS, R. (1998) *Sciences et techniques des activités physiques et sportives*. Paris : PUF.

THOMAS, R. (1997) *L'apprentissage moteur*. Paris PUF.

TRIBALAT, T. (2003) « Le cirque et les programmes d'EPS » in HOTIER, H. *La fonction éducative du cirque*. Paris : L'Harmattan

WEINECK, J. (1996) *Manuel d'entraînement*. Paris : Vigot.

Didactique des langues

ADEN, J (2006) « Corps, geste et parole. Apprendre par l'action : le geste et la parole. » in TARDIEU, C (coord) *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais*. Paris : Ellipses.

ADEN, J. (2009) « De quelques apports de la pratique théâtrale en classe de langue » in ADEN, J (dir) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Le manuscrit.

AUGER, N. (2010) *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Editions des archives contemporaines.

BERARD, E. (2009) « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. » in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherches et applications n° 45. Paris : Clé international.

BLANCHET, P., CHARDENET, P. (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines/AUF.

CICUREL, F. (2005) « La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant » in *Les interactions en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherches et applications. Numéro spécial juillet 2005. Paris : Clé international.

CLERC, S. (2009) « De quelques apports de la pratique du théâtre en classe d'accueil » in ADEN, J (dir) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Le manuscrit.

COLLETTA, J.-M. (2005) « Communication non-verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ? In *Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial juillet 2005. Paris : Clé international.

COLLETTA, J.-M. (2004) *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Hayen, Belgique : Mardaga.

COLSON, S. (2005) *Quel type d'aide au niveau neuro-fonctionnel pourrait faciliter chez les enfants en difficulté en langue seconde, en collège ?* Thèse de doctorat en didactique de l'anglais. Paris 3.

DEMAIZIERE, F. NARCY-COMBES, J.P. (2005) « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. » in *Revue ALSIC* Volume 8, n° 1.

DE PIETRO, J.-F. MATTHEY, M. PY, B. (2004) *Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. Coll.LAL Paris: Didier/Hatier.

DÖRNYEI Z. (2010) « The L2 motivational Self System » in DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E. *Motivational, Language Identity and the L2 Self*. Great Britain: MPG Books Group.

GAJO, L. (2001) *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Coll.LAL Paris : Didier/Hatier.

GAJO, L. (2004) *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Coll. LAL Paris : Didier/Hatier.

GAONAC'H (1991) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Coll. LAL Paris : Hatier/Didier.

GAONAC'H, D. (2006a) *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette Education.

GAONAC'H, D. (2010) « L'enseignement précoce des langues. » in DORTIER, J.-F. (dir) *Le langage. Introduction aux sciences du langage*. Auxerre : Editions sciences humaines.

HENRI, F. & LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

KLETT, E. (2011) « Marques transcodiques » in BLANCHET, P., CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines/AUF.

LOCKE, E.A et LATHAM, G. (1990) *A theory of goal-Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

MORISSE, D. (2009) « Internet et l'approfondissement des acquis interculturels et langagiers par les arts du cirque » in ADEN, J (dir) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Le manuscrit.

MROWA-HOPKINS, C. & STRAMBI A. (2008) « La dimension émotionnelle de la communication en situation interculturelle : L'expression non verbale de la colère chez les locuteurs anglo-australiens, français et italiens. » in *Les Cahiers de l'ACEDLE n°3/2008*.

NARCY-COMBES, J.P. (2005) *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Gap : Ophrys.

NARCY-COMBES, J.P & RABY, F. (2009) *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde : entre concept et dispositifs*. Revue LIDIL N° 40 décembre 2009.

OLIVIER, C. (2008) « La grammaire voix-corps » in ADEN, J (dir) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Le manuscrit.

PORCHER, L. (1984) « Pistes pour une pédagogie interculturelle » in PORCHER, L (dir) *L'enseignement aux enfants migrant*. Collection CREDIF. Paris : Didier

PUREN, C. (2002) « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle », in *Les Langues modernes, n°3/2002*.

PY, B. (1990) « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction » in Gaonac'h (dir) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Le français dans le monde. Numéro spécial. Février-mars.

PY, B. (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » in GAJO, L. MATTHEY, M. MOORE, D. & SERRA, C. (2004) *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Coll. LAL. Paris : Didier.

RAFONI, J.-C. (2007), *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.

REINHART, C. (2009) « Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches. » in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherches et applications n° 45.

ROSEN E. (2009) « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches » in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherches et applications n° 45.

SCHMIDT, P. (2009) « Théâtre-Croisée des langues. » in ADEN, J (dir) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Le manuscrit.

SINGLETON, D. (2003) « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2. » in *Revue AILE* n° 18.

SPRINGER, C. (2009) « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. » in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherches et applications n° 45. Paris : Clé international.

SYSSAU, A. (2006) « Emotion et cognition » in BLANC, N. (dir) *Emotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris: Editions in press.

VARRO, G. (2003), « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants » in *Ville Ecole Intégration* n° 83.

VIGNER, G. (2001) *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé International.

Didactique des disciplines

BAUDOIN, J. FRIEDERICH, J. (2001) *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.

RAYNAL, F. RIEUNER, A. (1997) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.

SARREMEJANE, P. (2001) *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris : L'Harmattan.

SCHLEMMINGER, G. (2003) « La pédagogie Freinet et le travail en projet. « Plus de manuels scolaires ! » » In *Les langues modernes* n°2/2003.

Linguistique

BANGE, P. (1992) *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier et Didier.

Outils méthodologiques et de référence

BARDIN, L. (2007) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992) *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.

Psychologie et sciences cognitives

AUE, T. (2009) « Psychophysiology des émotions » in SANDER, D. & SCHERER, K.R. (dir) *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.

- AZEMAR, G. RIPOLL, H. (1982) *Neurologie des comportements moteurs*. Paris: INSEP.
- BANDURA, A. (2001) « Social cognitive theory: An agentic perspective. » in *Annual Review of Psychology*. N°52.
- BANQUET, J.P. GISSLER, A. SPINAKIS, A. (1989) « Modèles de mémoire » in ZAVIALOFF, N. JAFFARD, R. et BRENOT, P. (dir) *La mémoire tome 1 : Mémoire et cerveau*. Paris : L'Harmattan.
- BERTHOLET, J.Y. (2006) « L'organisation fonctionnelle du système nerveux. » in GAONAC'H, D. (dir) *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques*. Paris : PUF.
- BERTHOZ, A. (1997) *Le sens du mouvement*. Paris : O. Jacob
- BLANC, N. (dir) (2006) *Emotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris : Editions in press.
- BOUJON, C. (2006) « L'attention et le contrôle de l'activité » in GAONAC'H, D. (coord.) *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques*. Paris : PUF.
- BROCA (de), A. et alii (2002) *Le développement de l'enfant*. Paris : Masson.
- BRUNER, J. (2000) *Culture et modes de pensée – l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- BRUNER, J. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris : Retz.
- BRUNER, J. (1983) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BURRICK, D. & LAHAYE, W. (2007) « La résilience scolaire, entre destin et destinée. » in CYRULNIK, B. & POURTOIS, J.-P. (2007) *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- CARBONNEAU, N. LAFRENIERE M-A. K. et VALLERAND R.J. (2009) « La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. » in CARRE, P. et FENOUILLET, F. (dir) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod
- CARRE, P. et FENOUILLET, F. (2009) (dir) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod
- CHANGEUX, J.-P. (1983) *L'homme neuronal*. Paris : Hachette littérature.
- CHANNOUF, A. (2006) *Les émotions. Une mémoire individuelle et collective*. Hayen : Mardaga.
- CHANNOUF, A. (2004) *Les influences inconscientes*. Paris: Armand Colin.

- COLLETTA, J.-M. et TCHERKASSOF, A. (2003) *Les émotions. Cognition, langage et développement*. Hayen, Belgique : Mardaga.
- COSNEFROY, L. (2009) « Les théories reposant sur le concept de but. » in CARRE, P. et FENOUILLET, F. (dir) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod
- COSNIER, J. & BROSSARD, A. (1984). *La Communication Non Verbale*. Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- CYRULNIK, B. (2006) *De chair et d'âme*. Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. & POURTOIS, J.-P. (2007) (dir) *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- DAMASIO, A.R. (1999) *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- DENIGOT, G.H. (2004) « Surprises dans l'aire de Broca. » In *Revue Sciences et Vie*. Hors série N°227.
- ECKMAN, P. (1972) « Universals and cultural differences in facial expression of emotion » in COLE, J.R. (éd.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- ECKMAN, P. & FRIESEN, W. (2007) *Emotions revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York : St.Martin's Press.
- ECKMAN, P., & FRIESEN, W., (1978) *The Facial Action Coding System: a technique for the measurement of facial movement*. Palo Alto, USA: Consulting Psychologists Press.
- ENGLANDER, H. (2007) « Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? » in CYRULNIK, B. & POURTOIS, J.-P. (dir) *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- FIORI, N. (2006) « Les bases neurophysiologiques des fonctions cognitives » in GAONAC'H, D. (dir) *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques*. Paris : PUF.
- FRIJDA, N.H. (2003) « Passion : L'émotion comme motivation » in COLLETTA, J.-M. et TCHERKASSOF, A. (2003) *Les émotions. Cognition, langage et développement*. Hayen, Belgique : Mardaga.
- GAONAC'H, D. (dir) (2006b) *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques*. Paris: PUF.
- GALLAHUE, D.L. (1982). *Developmental movement experiences for children*. New York : John Wiley & sons.

- GARCIA-PRIETO CHEVALIER, P. (2009) « Emotions intergroupes » in SANDER, D. SCHERER, K.R. (dir) *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- GARDNER, H. (1996) *Les intelligences multiples*. Lyon : Retz.
- GOSLING, P. (2009) « Les théories de l'attribution : cause et responsabilité. » in CARRE, P. et FENOUILLET, F. (2009) (dir) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- GUILLAUME, P. (1937) *La psychologie de la forme*. Paris : Flammarion.
- HABIB, M. (1993) *Bases neurologiques des comportements*. Paris : Masson
- HANNAFORD, C. (1997) *La gymnastique des neurones*. Paris : Grancher.
- KAISER, S. SCHENKEL, K. et WEHRLE, T. (2009) « Expression faciale » in SANDER, D. & SCHERER, K.R. (dir) (2009) *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- LABORIT, H. (1994) *La légende des comportements*. Paris : Flammarion.
- LAMBERT, J.F. (2006) « Cerveau et comportement. » in GAONAC'H, D. (dir) (2006b) *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques*. Paris : PUF.
- LEDOUX, J. (2003) *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.
- LE NY, J.F. (1989) *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris : PUF.
- MARKUS, H. & NURIUS, P (1986) *Possibles selves*. American Psychologist.
- MASLOW, A. (2008) *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris : Eyrolles.
- NUTTIN, J. (1991) *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.
- PARISSE, C. (2003) *Perception et développement du langage*. Thèse d'habilitation à diriger les recherches. Février 2003.Paris-Sud Orsay.
- PAROT, F. RICHELLE, M. (1992) *Introduction à la psychologie, histoire et méthode*. Paris : PUF.
- PERRAUDEAU, M. (1996) *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*. Paris : Colin.
- PIAGET, J. (1966) *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- RIA, L. (coord.) (2005) *Les émotions*. Paris : Editions Revue EPS.
- RIME, B. (2005) *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.

- RIZZOLATTI, G. SINIGAGLIA, C. (2008) *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.
- ROBERT-GERAUDEL, A. (2004) « La production de la parole. » in *Revue Sciences et Vie*. Hors série N°227.
- ROBINSON, P. et alii (2002) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Compagny.
- RUSINEK, S. (2004) *Les émotions*. Paris : Dunod.
- SANDER, D. & SCHERER, K.R. (dir) (2009) *Traité de psychologie des émotions*. Paris: Dunod.
- SCHERER, K. R. & EKMAN, P. (1982). *Handbook of Methods in Non-Verbal Behavior Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKINNER, B (2008) *Sciences et comportement humain*. Paris : In press.
- SKINNER, B. (1972) *Par delà la liberté et la dignité*. Paris : Robert Laffont.
- THILL, E. (1997) « La motivation, une construction progressive. » In *Sciences humaines : Hors série n°19*.
- TROCME-FABRE, H. (1992) *J'apprends donc je suis*. Paris : Editions d'organisation.
- VALLERAND, R.J. et THILL, E.E. (1993) *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Editions Etudes Vivantes.
- VARELA, F. (1989) *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Paris : Le Seuil.
- VARELA, F., THOMPSON, E., ROSH, E. (1999) *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Le Seuil.
- VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2^e éd.
- VICTORRI, B (1996) « Modèles connexionnistes de la mémoire » in EUSTACHE, F. LECHEVALIER, B. et VIADER, F. *La mémoire : Neuropsychologie clinique et modèles cognitifs*. Bruxelles : De Boeck.
- VYGOTSKI, L.S. (1997) *Pensée et langage*. Paris: La dispute/SNEDIT.
- WEINER, B. (1992) *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications inc.

Sciences du langage

DORTIER, J.F. (2010) « Le langage et la pensée. » in *Le langage. Introduction aux sciences du langage*. Auxerre : Editions sciences humaines.

HAGEGE, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

KARMILOFF-SMITH, A. et K. (2010) « Comment s'acquiert le langage. » in DORTIER, J.-F. (dir) *Le langage. Introduction aux sciences du langage*. Auxerre : Editions sciences humaines.

Sociologie

BOURDIEU, P. (1982) *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

GOFFMAN, E. (1974) *Les rites d'interactions*. Paris : Les éditions de minuit.

LAHIRE, B. (1995) *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard Le seuil.

LAHIRE, B., (1998) *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Sites consultés

Auteurs

FAMOSE, J.P. *Site de Jean-Pierre Famose* [en ligne]. Consulté le 10 janvier 2008.

Adresse du site : <http://web.univ-pau.fr/~jfamose/index.html>

SCHLEMMINGER, G. *Typologie d'interactions en classe de langue*[en ligne], 2003.

Consulté le 15 avril 2011.

Adresse de la page : <http://www.ph->

[karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/linguistique/03Typologie-
interactions.pdf](http://www.ph-
karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/linguistique/03Typologie-
interactions.pdf)

Disciplines

Académie de Créteil. Activités physiques artistiques : Arts du cirque [en ligne]. Mis à jour le 18 janvier 2012. Consulté le 5 mars 2012.

Adresse de la page : <http://www.ac-creteil.fr/eps/apsa/activitesartistiques/BasCirque.htm>

LOUIS, G. Créer son bâton du diable in *Site du Collège Jules Ferry de Neuve Maison.*

Académie de Nancy-Metz. Mis à jour le 14 décembre 2007. Consulté le 5 décembre 2008.

Adresse de la page : [http://www3.ac-nancy-metz.fr/clg-j-ferry-neuves-
maisons/spip.php?article64](http://www3.ac-nancy-metz.fr/clg-j-ferry-neuves-
maisons/spip.php?article64)

Annexes

Annexe 1 : Profil des apprenants

Prénom	Sexe	AGE		PAYS D'ORIGINE	Période en CLIN	
		Date de naissance	Age (début du projet)		Date d'arrivée	Période passée en CLIN (Date de départ)
Acheq	M	03/11/1997	11ans	Maroc	Début d'année scolaire	Année scolaire entière
Agnès	F	07/11/2000	8 ans	Portugal	En cours d'année précédente	Intégration en CO ¹² le 02 mars
Ahmed	M	13/08/2000	8ans 3 m	Algérie	Avt le début du projet (24 octobre)	Année scolaire entière
Amane	M	04/12/2001	6 ans 11 m	Tchéchénie	Début d'année scolaire	Année scolaire presque entière (départ fin mai)
Béatrice	F	28/04/1999	9 ans 6 m	Vénézuela	Début d'année scolaire	2 mois ½ (18 novembre)
Benjamin	M	22/09/2000	8 ans 2 m	Cap Vert	Début d'année scolaire	Année scolaire entière
Ewan	M	18/11/1999	9 ans	Luxembourg (avt Portugal)	Début d'année scolaire	Année scolaire entière
Florian	M	25/05/1998	10 ans 5 m	Portugal (avt Cap Vert)	Début d'année scolaire	En cours d'année (15 avril)
Marceau	M	17/01/1998	10 ans 10 m	Luxembourg (avt Portugal)	Début d'année scolaire	Année scolaire entière
Matthieu	M	03/08/1997	11 ans 3 m	Brésil	Début d'année scolaire	Année scolaire entière
Maxime	M	08/03/1999	9 ans 8 m	Tchéchénie	Début d'année scolaire	En cours d'année (15 mars)
Mehdi	M	25/09/1999	9 ans 1 m	Tchéchénie	En cours d'année (2 février)	5 mois (Fin d'année)
Mourad	M	06/03/2000	8 ans 8 m	Mauritanie	En cours d'année (27 avril)	2 mois (Fin d'année)
Oscar	M	10/12/2001	6 ans 11m	Mauritanie	En cours d'année (27 avril)	2 mois (Fin d'année)
Raphel	M	14/07/2000	8 ans 4 m	Pakistan	Début d'année scolaire	Année scolaire entière
Sid	F	06/10/2000	8 ans 1 m	Algérie	Début d'année scolaire	Année scolaire entière
Sana	F	25/05/2001	7 ans 5 m	Sri Lanka	En cours d'année (11 décembre)	6 ½ mois (Fin d'année)
Toni	M	18/09/1997	11 ans 2 m	Tchéchénie	Début d'année scolaire	En cours d'année (15 mars)
Taha	M	01/09/1997	11 ans 2 m	Mauritanie	En cours d'année (27 avril)	2 mois (Fin d'année)
Yann	M	06/07/2001	7 ans 4 m	Bulgarie	Début d'année scolaire	Année scolaire entière

Tableau 1

¹² Classe ordinaire

PRENOM	LANGUES PARLEES	Profession des parents	Raisons de l'arrivée en France	Scolarisé(e) avant l'arrivée	Classe ordinaire de rattachement dans l'école
Acheq	Arabe		Economique	OUI	CM2
Agnès	Portugais	Beau-père : gardien d'immeuble	Economique	OUI	CE2
Ahmed	Arabe	Père militaire	Expatrié pour un an	OUI	CE1
Amane	Tchéchène		Réfugiés politiques	NON	CP
Béatrice	Espagnol		??	OUI	CE2
Benjamin	Portugais		Regroupement familial	OUI	CE1
Ewan	Portugais		Economique	OUI	CE2
Florian	Portugais	Mère seule avec emplois précaires et irréguliers	Economique	OUI	CM1
Marceau	Portugais		Economique	OUI	CM1
Matthieu	Portugais		Regroupement familial	+ ou -	CM2
Maxime	Tchéchène Russe	Agriculteur en Tchétchénie	Réfugiés politiques	OUI	CE2
Mehdi	Tchéchène Russe		Réfugiés politiques	OUI	CE2
Mourad	Hassaniya		Regroupement familial	NON	CP
Oscar	Hassaniya		Regroupement familial	NON	CP
Raphel	Ourdou/ Anglais	Père militaire	Expatrié pour un an	OUI	CE1
Sid	Arabe	Père militaire Mère travaillant à l'ambassade d'Algérie à Paris.	Expatrié pour un an	+ ou -	CP
Sana	Tamoul Anglais		Réfugiés politiques	OUI	CP
Toni	Tchéchène Russe	Agriculteur en Tchétchénie	Réfugiés politiques	OUI	CM2
Taha	Hassaniya		Regroupement familial	+ ou -	CM2
Yann	Bulgare	Père militaire Mère psychologue en Bulgarie	Expatrié pour un an	NON	CP

Tableau 2

Annexe 2: Grille d'observation de l'atelier acrobatie (séance1)

Code : ++ = bien réussi à chaque essai

+ = réussite variable selon les essais ou critères de réussite pas tous remplis

- = critère(s) non rempli(s)

-- = exercice non réalisé

	Roulade avant				Roulade arrière				Roue				ATR			
	Plan incliné	Plan horizontal	Sur ligne	Arrivée sur les pieds	Plan incliné	Id + arrivée écart	Plan horizontal	Id + arrivée écart	Franchissement banc	Id jbes tendues + dissociées	Sur tapis avec parade	Sur ligne au sol	Placement bassin	ATR + chute sur gros tapis	ATR avec parade	ATR passager seul
Acheq	++	+	-	--	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	--
Agnès	++	+	-	--	+	-	--	--	+	-	--	--	--	--	--	--
Amane	++	++	++	++	++	++	++	++	++	+	++	+	++	++	++	+
Béatrice	++	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Benjamin	++	++	++	++	++	++	++	++	+	+	+	--	++	++	++	--
Ewan	++	+	+	-	+	+	--	--	++	+		-	+	+	+	--
Florian	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
Marceau	++	++	+	+	+	+	-	--	++	+		-	+	+	+	--
Matthieu	++	+	+	-	+	+	-	--	++	+	-	-	+	-	--	--
Maxime	++	+	+	-	+	+	--	--	++	++	++	-	+	+	+	--
Raphel	++	+	-	-	+	-	--	--	+	-	--	--	--	--	--	--
Sid	++	+	-	-	+	-	--	--	+	-	--	--	--	--	--	--
Toni	++	+	+	-	+	+	-	--	+	-	--	--	--	--	--	--
Yann	++	+	-	-	+	+	-	--	+	-	--	--	--	--	--	--

Annexe 3 : Analyse de l'investissement dans les ateliers de technique de cirque

3.1. Première séance

	Temps effectif de pratique à l'atelier jonglage (foulards + balles)	Temps effectif de pratique à l'atelier pédalette	Temps effectif de pratique à l'atelier Rouleau américain	Nombre de passages à l'atelier acrobatie
Matthieu	8' sur 8'	8' sur 8'	5'30 sur 10'	14
Toni	8' sur 8'	8' sur 8'	7' sur 10'	14
Acheq	10' sur 10'	8' sur 8'	8' sur 8'	12
Marceau	10' sur 10'	8' sur 8'	6'15 sur 8'	12
Florian	8' sur 8'	8' sur 8'	7'30 sur 8'	28
Béatrice	5' sur 8'	8' sur 8'	2' sur 8'	aucun
Maxime	8' sur 8'	8' sur 8'	4'25 sur 8'	22
Ewan	7'10 sur 8'	10' sur 10'	6'45 sur 8'	12
Raphel	7'05 sur 8'	10' sur 10'	3'35 sur 8'	10
Ahmed	8' sur 8'	8' sur 8'	8'20 sur 10	14
Benjamin	8' sur 8'	8' sur 8'	10' sur 10'	18
Sid	8'10 sur 10'	8' sur 8'	3'05 sur 8'	10
Agnès	8'10 sur 10'	8' sur 8'	6'40 sur 8'	8
Yann	6'30 sur 8'	10' sur 10'	3'45 sur 8'	12
Amane	6'55 sur 8'	10' sur 10'	7'25 sur 8'	17

3.2. Deuxième séance

Les ateliers ont tous duré 10 minutes

	Temps effectif de pratique à l'atelier jonglage (foulards + balles)	Temps effectif de pratique à l'atelier pédalette	Temps effectif de pratique à l'atelier rouleau américain	Nombre de passages à l'atelier roulades
Matthieu	4'35	7'15	4'20	13
Toni	10'	8'10	6'30	14
Acheq	10'	10'	10'	24
Marceau	8'20	10'	7'15	14
Florian	10'	10'	8'15	26
Béatrice	5'50	5'	0	0
Maxime	4'30	6'20	4'05	14
Ewan	6'45	8'30	4'50	16
Raphel	6'15	7'45	2'25	10
Ahmed	8'10	8'10	7'45	19
Benjamin	9'	8'35	8'05	16
Sid	6'40	8'50	6'25	7
Agnès	6'40	6'15	6'25	8
Yann	5'15	6'45	2'10	6
Amane	5'25	7'05	3'25	14

3.3. Troisième séance

	Temps effectif de pratique à l'atelier jonglage (assiettes + anneaux)	Temps effectif de pratique à l'atelier équilibre (tonneau + boule)
Matthieu	7'	7'15 sur 20'
Toni	10'	5'10 sur 20'
Acheq	10'	11'30 sur 20'
Marceau	10'	8'05 sur 20'
Florian	10'	12'15 sur 20'
Maxime	7'	9'05 sur 20'
Ewan	10'	6'35 sur 20'
Raphel	10'	4'50 sur 20'
Ahmed	10'	11'10 sur 20'
Benjamin	10'	13'40 sur 20'
Sid	10'	3'55 sur 20'
Agnès	10'	5' sur 20'
Yann	10'	6' sur 20'
Amane	10'	9'20 sur 20'

3.4. Quatrième séance

Chaque atelier a duré 8 minutes.

	Temps effectif de pratique à l'atelier jonglage (bâton du diable)	Temps effectif de pratique à l'atelier Monocycle	Temps effectif de pratique à l'atelier Boule et tonneau	
			Tonneau	Boule
Matthieu	6'50	4'20	8'	0'
Toni	8'	4'35	0'	8'
Acheq	8'	3'05	4'15	3'20
Marceau	6'45	4'35	3'05	4'25
Florian	8'	4'55	2'45	5'10
Maxime	7'15	5'40	1'25	5'35
Ewan	7'15	4'15	4'55	2'10
Raphel	6'25	2'	6'25	1'05
Ahmed	8'	2'25	6'30	1'20
Benjamin	8'	8'	3'55	4'
Sid	8'	0	2'05	4'30
Agnès	8'	0	0'	8'
Yann	5'25	0	0'	8'
Amane	6'10	6'	2'	5'45

3.5. Séances suivantes

Le chiffre représente le nombre de fois (sur l'ensemble des ateliers libres soit 9) où j'ai noté que l'apprenant s'entraînait sérieusement. La notion de temps consacré à la technique n'apparaît pas.

	Assiettes chinoises	Bâton de diable	Boule	Balles	Diabolos	Echasses	Foulards	Monocycle	Pédalettes	Rouleau américain	Tonneau
Acheq	1	3	4	2	5	9	2	7	2	2	5
Agnès	3	1	1	5	0	0	2	0	3	3	1
Ahmed	3	2	3	5	1	0	3	0	2	3	7
Amane	2	4	5	3	0	0	1	2	4	3	5
Benjamin	2	4	7	4	1	2	1	9	3	3	5
Ewan	1	5	2	2	1	8	0	5	2	4	2
Florian	2	4	4	6	5	3	1	9	2	2	2
Marceau	2	3	2	4	5	7	1	9	2	2	2
Matthieu	2	3	1	2	5	4	0	9	2	2	2
Maxime	1	4	2	2	1	4	1	6	2	2	4
Raphel	4	2	1	1	0	0	2	0	2	1	2
Sid	4	2	2	2	0	0	3	0	2	2	2
Toni	2	3	0	4	5	9	0	1	0	2	1
Yann	2	1	2	1	0	0	2	0	3	2	2

Annexe 4 : Transcription des séances collectives d'EPS

4.1. Séance collective du 10 novembre 2008

4.1.1. Tâche 1 : Jeu des statues

		Interactions verbales	Attitude de l'enseignant	Attitude des apprenants	Invest.	Interacθ	Gestualité
1	P.1	Alors, la semaine dernière on a fait un échauffement en musique, qu'est-ce qu'il fallait faire ?	Debout devant le groupe Fait un signe de tête pour interroger Benjamin.	Le groupe est assis sur les tapis. Plusieurs élèves lèvent la main pour répondre (Benjamin-Toni-Matthieu – Agnès). Béatrice est assise en retrait.	G +++ Béa ---		
2	Ben.1	Moi je sais, on on danse on danse la première fois la première fois quand la musique stoppe		Benjamin fait un geste avec le doigt et le bras pour montrer un cercle en l'air sur « on danse ».			KréfM
3	P.2	Quand la musique s'arrête oui				Séq lat	
4	Ben.2	Quand la musique s'arrête on 000		Se déplacent en restant assis vers l'enseignant. Plusieurs enfants lèvent la main.		SPA	
5	E.3	Fait les statues					
6	P.3	Très bien. formidable. Alors on va faire ça comme la dernière fois pour <u>s'échauffer</u> . Attention je mets la musique	Se dirige vers le lecteur CD.	Benjamin dit « yes » avec engouement. Tous se lèvent et commencent à courir et sauter sur les tapis sauf Béatrice qui est debout figée avec un doigt dans la bouche.	Ben +++ G +++ Béa ---	EE	Kexp RMc
7	M.1	Ah il n'y a pas de musique pour l'instant donc vous êtes statues.	Tente de mettre la musique en route.				
8	P.4	Voilà, il n'y a pas de musique ... statues !		S'immobilisent			RMc
<i>La musique commence. (C'est une musique de cirque très entraînante)</i>				Se déplacent tous avec enthousiasme au rythme de la musique sauf Béatrice qui marche nonchalamment un doigt dans la bouche.	G +++		
10	P.5	<i>Sur fond de musique</i> On reste sur <u>les tapis</u> Raphel			Béa ---		
<i>Arrêt de la musique.</i>				Tous s'arrêtent rapidement.			RMc

11	P.6	Bon c'est pas mal ça c'est des jolies statues. La prochaine fois je veux des statues toutes <u>petites petites petites</u>	Debout, sur un pied, se recroqueville sur « petites petites ».				EKréf M
12	Ag.1	Comme ça.		Toni et Agnès imitent l'enseignante			KréfM
13	P.7	D'accord ! Allez musique !					
14		<i>La musique repart pour quelques minutes.</i>		Tous se déplacent en marchant ou en courant. Béatrice continue à marcher lentement un doigt dans la bouche.			RMc
15		<i>Arrêt de la musique</i>		La plupart des apprenants s'accroupissent, mais Béatrice, Yann, Raphel, Amane et Toni restent debout			5 RMnc Béa Yann Raphel Amane Toni
16	P.8	Est-ce que toutes les statues sont toutes petites là c'est encore grand ça <u>petit petit petit</u> <u>petit</u> faites une <u>toute petite</u> statue Raphel et Amane <u>toute petite</u> Yann <u>petit petit petit</u> <u>petit</u> Béatrice une <u>toute petite</u> statue ça c'est pas mal du tout oui oui et maintenant la prochaine fois on va faire <u>une très très très grande</u> statue allez ça marche	Se mets sur la pointe des pieds et lève les bras pour se grandir.	Toni s'accroupit avant d'être nommé. Raphel, Yann et Béatrice s'accroupissent à l'appel de leur nom.			EKréfI
17		<i>La musique repart</i>		Tous se déplacent avec enthousiasme au rythme de la musique sauf Béatrice qui a toujours la même attitude.	G +++ Béa --		
18		<i>Arrêt de la musique.</i>		Tous s'arrêtent et se grandissent sauf Yann qui est au sol			1RMnc Ya

19	P.9	Grande <u>grande grande</u> grande statue Ivan <u>grande</u> statue Sid oui ça c'est des <u>grandes statues</u> super très bien la prochaine fois on fait une statue à 2		Yann se met debout et lève les bras. Béatrice est debout mais ne se grandit pas.	Béa ---	EE	1 RMc Ya
20	Toni.1	Comment					
21	Matt.1	A 2 comme ça		Matthieu prend Toni par l'épaule et lève une jambe pour montrer			KréfM
22		<i>La musique reprend</i>		Tous se déplacent avec enthousiasme au rythme de la musique sauf Béatrice qui ne se déplace plus et reste debout un doigt dans la bouche.	G +++ Béa -		
23		<i>Arrêt de la musique</i>		Toni court vers Benjamin Yann est seul à 4 pattes			1RMnc Ya
24	P.10	A 2 est-ce que vous êtes à 2 ?		Matthieu court vers Raphel Agnès rejoint un groupe.			RMc
25	P.11	A 3 et ... à plusieurs on va dire à plusieurs oui oui oui c'est pas mal du tout ça bon bah c'est bien Alors. <u>Asseyez-vous</u> 2 minutes.	Fais signe avec les mains de venir vers lui.	Tous viennent s'asseoir juste devant l'enseignant très serrés. Seules, Sid et Béatrice sont assises en retrait	Béa - Sid -	EE	EKréfI
26	Ben.3	C'était bien			Ben +++		
27	Max.1	On faire quoi					
28	P.12	On va faire quoi ? Plein de choses tu vas voir on va faire plein de choses					
29	Toni.2	Maintenant on va faire des pyramides					

4.1.2. Tâche 2 : Etirements

		Interactions verbales	Attitude de l'enseignant	Attitude des apprenants	Invest	Interacθ	Gestua lité
1	P.1	<u>Ecartez-vous un petit peu</u> . Voilà. Très bien. Les filles elles sont déjà partis là-bas c'est très bien. On va <u>échauffer un peu les parties du corps</u>		Reculent et s'alignent.		EE EE	RMc
2	E.1 Ben.1	Ah j'ai chaud					
3	P.2	T'as déjà chaud					
4	E.2	Oui					
5	P.3	On va <u>échauffer d'abord les mains</u> Qu'est-ce qu'il faut bien <u>échauffer encore</u> ?	Met les mains l'une dans l'autre et tourne les poignets	Reproduisent le geste			RMc
6	E.3 Toni.1	Comme ça		Toni se lève, s'équilibre sur un pied et fait tourner la cheville opposée en posant légèrement le pied au sol.	Toni +++		KréfM
7	P.4	Ça très bien <u>les chevilles</u>				EE	
8	E.4 Ben.2	On prend comme ça		Ben reste assis et prend une cheville avec ses mains pour la faire tourner. Tous l'imitent. Florian ne s'aide pas des mains.	Ben +++		KréfM
9	P.5	Il faut <u>tourner le pied</u> Florian avec <u>sa main</u>		Florian corrige aussitôt son geste.			RMc
10	E.5 Mat.1	Comme ça maîtresse.		Matthieu accentue la rotation	Mat +++		
11	P.6	Voilà très bien.				EE	
12	E.6	Comme ça					

13	P.7	Voilà. <u>On change de pied</u> on fait l'autre		Tous changent de pied sauf Matthieu qui est concentré sur son pied gauche et ne semble pas entendre la consigne de changement.			1RMnc Mat
14	E.7 Ag.1	Comme ça maîtresse			Ag +++		
15	P.8	Qu'est-ce qu'il faut <u>échauffer</u> encore (7'45)					
16	E.8 Ben.3	Comme ça Ah courir		Benjamin se met à genou et montre une autre position pour tourner la cheville.	Ben +++		
17	E.9 Flo.1	Non, comme ça		Florian se lève précipitamment et fait des ronds avec sa tête. Puis il se rassoit.	Flo +++		
18	P.9	<u>La tête très bien la tête et le cou on peut rester assis pour le faire et on tourne sa tête dans un sens et dans l'autre pas trop vite et pas trop fort</u>		Sid, Benjamin, Ahmed se lèvent. Benjamin et Ahmed se rassoient. Béatrice est assise et ne fait rien	G +++	EE	
19	E.10 Sid.1	Maîtresse comme ça			Sid +++		
20	P.10	Très bien Sid oui que la tête				EE	
21	E.11	Ça fait dormir					
22	P.12	Ça fait dormir ça t'endort		Sid rassoit.			
23	E.12 Sid.2	Maîtresse					
24	P.13	Très bien Sid				EE	
25	P.14	Qu'est-ce qu'il faut <u>échauffer</u> encore ?					
26	E.13 Ben.4	Ah comme ça		Benjamin et Matthieu lèvent la main et Benjamin se met sur le dos. Ahmed fait des culbutos sans rien dire.	Ben +++ Ahm +++		KréfM

27	P.15	Le dos oui le dos oui très très bien Ahmed très très bien les culbutos on va <u>poser les pieds derrière</u> et on revient		Tous réalisent le mouvement proposé sauf Béatrice qui reste sans bouger.	G +++ Béa ---	EE	
28	E.14 Sid.3	Maîtresse					
29	P.16	Très bien Sid Voilà tout à fait				EE	
30	E.15	Comme ça					
31	E.23	Maîtresse					
32	P.17	Parfait				EE	
33	P.18	Béatrice tu fais pas des culbutos pour bien <u>échauffer ton dos</u>		Béatrice ne réagit pas.	Béa ---		
34	E.16 Ag-2	Béatrice, fais comme nous				E Sid	
35	E.17 Toni.2	Comme ça aussi on peut faire comme ça		Toni assis, écarte et allonge les jambes et s'étire d'un côté.	Toni +++		
36	P.19	Toni très bien Toni on fait comme Toni <u>on s'écarte</u> un peu on s'écarte un peu pour pouvoir <u>écarter les jambes</u> sinon on va se gêner et on on le fait alors tout <u>doucement</u> on attrape <u>un seul côté</u> si on peut on attrape <u>son pied</u> si <u>c'est trop dur</u> on attrape <u>sa cheville</u> sa chaussette et on <u>descend doucement</u> <u>jambe tendue</u> on <u>tend</u> bien les jambes	Se met dans la même position que Toni.	Tous les élèves se placent dans la bonne position. Béatrice lève et va de l'autre côté du praticable. Elle s'assoit jambe écartées mais ne s'étire pas.	Béa --	EE	RMc
37	E.18 Ben.5	Ça fait mal ici					
38	P.20	Ça fait mal oui ici					
39	E.19	Oui					
40	P.21	Oui c'est normal c'est parce que ça <u>échauffe</u> . <u>On change de côté</u> .					
41	M.1	On fait pareil de l'autre coté					
42	P.22	Très bien				EE	

43	P.23	Alors d'accord maintenant mettez vous à <u>quatre pattes</u> et on va faire le chat vous vous rappelez le chat		Agnès réagit la première, suivie de près par Benjamin puis les autres imitent.			
44	E.20	oui					
45	P.24	Alors très bien très très bien non on se met à <u>quatre pattes</u> et on pose <u>ses genoux</u> par terre à <u>quatre pattes</u> comme Agnès <u>les genoux</u> sont <u>par terre</u> et je veux voir un <u>dos bien plat</u> ça c'est un <u>dos creux</u> non à quatre	Donne la consigne mais ne se met pas en position. Passe vérifier le placement du dos	Béatrice se met en position sans enthousiasme.	Béa -- -	EE	
46	E.23	Comme ça					
47	P.25	Voilà maintenant on fait <u>le dos rond le dos rond</u> on rentre <u>la tête</u> et on sort <u>le dos</u> on garde <u>les bras tendus</u> et on fait <u>le dos rond</u> on regarde <u>son nombril</u> <u>les bras tendus</u>	Montre la position et explique en même temps.	Tentent tous de reproduire le geste correctement même Béatrice.			
48	P.26	Faut pas <u>plier les bras</u> Faut pas <u>plier les bras</u> <u>Pose tes pieds par terre</u> <u>tends tes bras</u>	Touche le bras de Florian. Touche le bras d'Acheq Touche les pieds d'Ewan				
49	P.27	C'est important parce que après on va faire <u>les pyramides</u> donc on va monter <u>sur le dos</u> . Il faut que <u>le dos</u> soit bien bien <u>bien plat</u> .	Se déplace autour d'eux puis retourne devant le groupe.				

4.1.3. Tâche 3 : Construction de pyramides à trois

Passation des consignes

		Interactions verbales	Attitude de l'enseignant	Attitude des apprenants	Invest.	Interacθ	Gestua-lité
1	P.1	<u>Regardez-bien</u> ce qu'on va faire. <u>Approchez-vous</u> .	Sors une feuille A4 avec des schémas de pyramides	Se précipitent vers l'enseignante pour regarder la feuille sauf Béatrice qui reste assise en retrait.	G +++ Béa---		
2	E.1	Moi maîtresse, moi maîtresse					
3	P.2	Si vous êtes tous <u>debout</u> , vous n'allez rien voir donc <u>restez assis</u>	Repousse doucement les élèves qui sont collés à elle.				EKs yn
4	E.2	XXX		Reculent. Certains s'agitent (sautent, font des acrobaties) puis s'assoient sur les tapis.			
5	P.3	Et <u>regardez bien</u> là. C'est important de bien <u>monter</u> là sur le <u>bas du dos</u> et jamais là <u>au milieu</u> parce que ça <u>fait mal le milieu</u> c'est fragile ça peut casser donc quand <u>on monte sur le dos</u> on <u>monte</u> toujours bien là <u>au dessus des fesses</u>	Feuille sur la poitrine, montre le schéma qui illustre le discours. Montre l'endroit sur son propre corps en tapotant sur le bas du dos.				EKr éD
6	CL. 3	<i>Rires</i>					
7	P.4	<u>Ecoutez bien</u> quand on <u>monte</u> sur le dos on <u>monte tout doucement</u> et quand on <u>redescend</u> du dos on <u>redescend tout doucement</u>	Marque le rythme haché pour prononcer « dou- ce-ment » avec la main	Sont à genoux et regardent la feuille sauf Raphel qui est assis en tailleur en retrait et ne regarde pas.	Ra ---		EKe xp
8	E.4	Tout doucement (<i>disent en même temps</i>)				Répét sponta née	

9	P.5	Alors <u>on va faire des groupes de trois</u> et quand on <u>redescend du dos</u> on <u>redescend tout doucement</u>	Montre trois avec les doigts	Raphel, toujours en retrait, tourne sur lui-même et n'écoute pas.			EKr éfi
10	E.5	Tout doucement (<i>disent en même temps</i>)				Répét spontanée	
14	P.6	D'accord sinon <u>vous allez vous faire mal</u> et si on a mal quand on est <u>dessous</u> quand on est le <u>porteur</u> quand on est <u>porteur</u> et qu'on <u>a mal</u> on dit simplement <u>descends</u> ... <u>descends</u> mais on ne s'en va pas hein on lui dit <u>descends j'ai mal c'est bien compris tout ça</u>		Florian, Raphel et Matthieu commencent à s'agiter. Les autres sont toujours à genoux redressé pour voir la feuille.	Flo, Ra, Mat -		
12	E.6 Ag	Est-ce que je peux être avec elle parce qu'elle XXX					
13	P.7	On va mettre les trois filles ensemble	Fais un cercle avec le doigt autour des filles				EKr éfi
14	E.7 Ben	Trois filles ?					
15	P.8	Trois filles !					
16	E.8	Ah !					
17	P.9	Alors Sid Béatrice et Agnès					
18	E.9	Oui, oui, oui		Agnès et Sid saute sur place	Ag, Sid +++		
19	P.10	Vous allez vous mettre dans le petit coin là-bas Florian Acheq et Yann vous allez vous mettre dans le petit coin là-bas Ahmed Benjamin et Maxime vous allez vous mettre là	Montre du doigt un coin du praticable Montre un autre coin du praticable Montre le 3 ^{ème} coin	Sid et Agnès partent bras dessus bras dessous en sautillant Florian part en faisant la roue suivi d'Acheq et de Yann qui avancent doucement.			EKr éfD RMc EKr éfD RMc EKr éfD

20	E.10 Ben	Ahmed Ahmed		Benjamin se lève et tourne sur lui-même en forçant la voix Les autres sont debout et s'agitent en attendant l'appel de leur nom			RMc
21	P.11	Benjamin et Maxime					
22	E.11 Ben	Ahmed Maxime					
23	M.1	Il arrive Maxime il arrive il a un problème avec un XXX		Les élèves non appelés se sont tous rapprochés de l'enseignant pour entendre sauf Mat qui s'est incrusté dans le groupe de Florian.	Mat -- -		
24	P.12	Marceau, Toni et Raphel vous allez vous mettre <u>au milieu</u> ici Ewan Matthieu et Amane vous vous mettez <u>là</u> d'accord Allez <u>serrez bien les tapis</u>	Montre l'endroit avec le doigt Circule autour des tapis et donne une feuille avec cinq schémas de pyramides à chaque groupe				EKr éFD

Réalisation des pyramides : groupe d'Ahmed, Benjamin et Maxime

Les trois apprenants se sont investis avec intensité tout au long de la tâche c'est pourquoi la colonne investissement est ici supprimée.

		Interactions verbales	Comportement ou réponses motrices	Type d'interactions	Gestualité
1	Max.1	Viens viensBenjamin	Les trois élèves se déplacent vers le coin indiqué.		
2	Ts les 3		Les trois élèves se mettent à quatre pattes autour de la feuille posée sur les tapis.		
3	Max.2	Je fais ça lui il monte moi je suis là et toi	Maxime montre une figure avec son doigt puis montre Ahmed du doigt. Puis il se redresse souriant en se frottant les mains.		KréfD
4	Ben.1	Tu regardes <u>ici</u> , tu fais comme ça	Benjamin, toujours à genoux se redresse en regardant Ahmed. Les trois élèves se placent et réalisent la pyramide		
5	M.1	Oh là là	La maîtresse est debout et regarde ce groupe		
6	Ts les 3		Le voltigeur descend doucement et ils se penchent à nouveau tous les 3 sur le document avec les figures		RMc
7	Ben.2	Maintenant on va faire	Ahmed montre une figure avec son doigt.		
8	Max.3	Encore <u>là</u> . Comme ça	Maxime montre une autre figure sur la feuille avec son doigt		KréfD
9	Ts les 3		Maxime se met à quatre pattes avec le dos rond, Benjamin se place au dessus.		RMc
10	Ben.3	Viens viens monte <u>ici</u>	En s'adressant à Ahmed et en montrant le dos de Maxime.		KréfD
11	Ts les 3		Ahmed essaie à deux reprises de monter mais il n'y arrive pas et redescend. Benjamin regarde à nouveau les schémas sur la feuille		
12	Ben.4	Attends Maxime. Laisse-moi Mets comme ça . Fais encore.	Benjamin fait signe à Maxime de se pousser et il se met à quatre pattes à sa place puis se relève. Maxime se remet à quatre pattes toujours avec le dos rond, Benjamin se replace au-dessus		RMnc
13	Ben.5	Les mains <u>ici</u> , les mains <u>ici</u> , les mains <u>ici</u>	Benjamin montre ses épaules en les tapant avec ses mains et en tournant la tête vers Ahmed. Ahmed pose ses mains sur les épaules de Benjamin qui lui tient.		KréfD
14	Ts les 3		Au bout de deux tentatives, Ahmed réussit à monter et la pyramide est correcte. Il redescend délicatement. Et les 3 se regroupent autour de la feuille		RMc
15	Ben.6	On va faire ...	Ahmed montre une figure avec son doigt.		KréfD

16	Ahm.1	Ça			
17	Tous les 3		Maxime et Benjamin se mettent à quatre pattes l'un à côté de l'autre. Ahmed monte à quatre pattes sans problème puis il redescend et les trois élèves se regroupent autour de la feuille. Ahmed et Benjamin montrent tous les 2 une figure.		KréfD
18	Ben.7	On fait ça	Benjamin montre une figure avec son doigt		KréfD
19	Max.4	On l'a fait			
20	Ahm.2	Non on a fait ça	Ahmed montre une figure avec son doigt		KréfD
21	Ben.8	On a fait ça, on a fait ça, on a fait ça	Benjamin montre les figures avec son doigt		KréfD
22	Ahm.3	On fait ça	Ahmed montre une figure avec son doigt		KréfD
23	Max.5	Allez	Maxime se replace à quatre pattes		KréfM
24	Ts les 3		Benjamin se place à côté de Maxime et Ahmed monte debout sans difficulté. Il redescend et ils se tournent tous les 3 vers la feuille et montrent ensemble la dernière pyramide.		RMc
25	Max.6	Benjamin moi Ahmed	Maxime montre chaque personnage de la pyramide sur le schéma		KréfD
26	Ts les 3		Maxime se place à quatre pattes dos rond Benjamin et Ahmed se mettent debout mais regardent toujours le schéma. Benjamin se baisse pour regarder à nouveau la feuille de plus près.		RMc
27	Ahm.4	Ici	Ahmed s'approche du dos de Maxime et montre du doigt l'endroit où Ben doit mettre les mains		KréfD
28	Ben.9	Comme ça	Benjamin se place. Ahmed s'approche et commence à monter en regardant toujours le schéma		KréfM
29	Ben.10	Mets tes mains ici	En montrant ses épaules		KréfD
30	Ts les 3		Aymene n'arrive pas à monter ; Benoît se redresse		
31	Ben.11	Maxime ...plat...plat Fais comme ça	Benoît tape doucement sur le dos de Maxime Maxime regarde à nouveau le schéma. Benjamin se met à quatre pattes devant Maxime. Maxime tente de corriger sa position. Benjamin l'attrape par les hanches pour replacer son bassin mais Maxime lève les genoux mais n'est toujours pas dans la bonne position.		KréfD RMc

32	Ben.12	C'est comme ça Maxime	Benjamin se remet à quatre pattes pour montrer la bonne position		KréfM
33	Ts les 3		Maxime se replace à peu près correctement et ils réussissent à réaliser la dernière pyramide.		RMc
34	Ben.13	Maîtresse, maîtresse	Benjamin prend la feuille et avec Ahmed, ils se précipitent vers leur maîtresse. Maxime court vers la professeure de cirque.		

Ici = 6 occurrences Là = 2 occurrences Comme ça = 5 occurrences ça = 7 occurrences.

4.2. Séance collective du 17 novembre 2008

4.2.1. Tâche 1 : Jeu des statues

		Interactions verbales	Attitude des apprenants	Invest	Interac θ	Gestua- lité
1	P.1	Peux-tu Florian nous rappeler les règles pour le jeu avec la musique	Le groupe est assis sur les tapis			
	Flo.1	euh	Florian commence à se lever			
	P.2	Reste assis tu expliques				
2	Flo.2	La musique elle vient fait stoppe et nous on fait statue				
3	P.3	D'accord c'est bien vous vous rappeler			EE	
4	Ag.1	Oui				
5	P.4	Alors avant que je mette la musique on est des statues 000 je vais mettre la musique on écoute <u>on court partout sur les tapis</u> quand la musique s'arrête on fait une première statue <u>sur un pied</u>	Le groupe est assis sur les tapis et regarde la professeure de cirque			
6	Ag.2	Un pied				
7	Ben.1	Oh la la je vais tomber	Benjamin se redresse sur un genou			
8	P.5	C'est facile.				
9	E.3	Oui				
10	P.6	Alors <u>vous vous mettez debout</u> en statue pour le moment	Les élèves se lèvent, se répartissent sur les tapis et trouvent une position sur un pied. Quelques rires.	G +++	SLat	
11	Toni.1	C'est pas un statue [XXX]				
12	M.1	[Une une une] stat euh Toni c'est une statue c'est féminin une statue	Toni se retourne vers sa professeure des écoles		SIE	
13	Toni.2	Je sais 000pas un				
14	M.2	Pum pum tala la (<i>en chantonnant</i>)	Toni sourit			
15	E.4	Ça marche pas	Plusieurs élèves s'agitent			
16	M.3	C'est drôle que Matthieu ne comprenne pas pourtant une statue				

17	Toni.3	Pourquoi tu comprends pas Acheq				
<i>La musique commence</i>			Se déplacent tous avec enthousiasme au rythme de la musique sauf Béatrice qui marche nonchalamment	G +++ Béa---		RMc
<i>Arrêt de la musique</i>			Tous s'immobilisent sur un pied sauf Acheq et Benjamin qui sont allongés par terre			2RMnc Ach Ben
18	P.7	C'était quoi <u>la consigne</u> Benjamin				
19	Ben.2	Sur un pied	Benjamin se lève et s'équilibre sur un pied			RMc Ben
20	P.8	C'était quoi <u>la consigne</u> Acheq				
21	Ac.1	Sur un pied	Acheq se lève et s'équilibre sur un pied			RMc Ach
22	P.9	<u>Sur un pied</u>				
23	Ben.3	Encore deux fois	Benjamin montre 2 avec ses doigts			Kréfl
24	P.10	On va le refaire mais la prochaine fois je veux que toutes <u>les pyramides</u> toutes les pardon toutes les statues aient <u>les deux mains par terre.</u>				
25	Toni.4	Comme ça	Toni s'accroupit et pose ses mains au sol			
26	P.11	<u>Les deux mains par terre</u> le reste c'est comme vous voulez	Plusieurs élèves s'accroupissent et imitent Toni			
<i>La musique repart pour 23''</i>			Se déplacent tous avec enthousiasme au rythme de la musique sauf Béatrice qui est à l'extérieur du champ de la caméra.	G +++ Béa -		
<i>La musique s'arrête</i>			Tous les apprenants s'immobilisent dans une position où ils ont les deux mains par terre. Yann regarde les autres avant de poser les mains par terre.			RMc RMnc puis RMc
27	P.12	D'accord				
28	E.5	Encore une fois				
29	P.13	Encore une fois et la prochaine fois je veux que toutes les statues aient <u>les fesses par terre.</u>				SLat
30	E.6	Ah				SIE
31	Ben.4	C'est quoi fesses				
32	P.14	<u>Les fesses</u> c'est quoi <u>les fesses</u>				

33	Ag.4	C'est ça	Agnès se retourne et montre en tapotant sur ses fesses avec sa main. Toni se tape les fesses aussi.			KRéfM
34	P.15	C'est ça				
<i>La musique repart pour 20''</i>			Se déplacent tous avec enthousiasme au rythme de la musique sauf Béatrice qui est debout immobile.	G +++		
<i>La musique s'arrête.</i>			Amane et Raphel restent debout. Raphel s'équilibre sur un pied. Les autres s'assoient tous et font une statue avec les fesses par terre.			2RMnc AmaneRaphel
35	P.16	Amane 0 d'accord 000 est-ce que tu as <u>les fesses par terre</u> Raphel	Amane s'assoie Raphel voyant les autres assis se met à genoux.		SLat	RMc Amane Raphel
36	Ra.1	oui				
37	P.17	Non <u>les fesses</u> elles sont où <u>tes fesses</u>				
38	M.3	Raphel les fesses c'est ça	Raphel s'assoie		SEI	RMc Raphel
39	P.18	Très bien ça y est tout le monde a <u>les fesses par terre</u>			EE	
40	E.7	oui				

4.2.2. Tâche 2 : Etirements

		Interactions verbales	Attitude des apprenants	Invest.	Interac θ	Gestua lité
1	P.1	Alors on va commencer ne bougez plus vous êtes très très bien comme ça. Et aujourd'hui c'est Benjamin qui va venir ici				
2	Ben.1	C'est [moi Benjamin]	Benjamin se lève et se met à l'endroit indiqué (devant le groupe)			
3	P.2	[Et qui va] nous montrer ce qu'on doit <u>échauffer</u>				
4	Ben.2	Ah	Benjamin lève le doigt puis se met en boule sur le dos			
5	P.3	On va faire comme toi on commence par le <u>dos</u> 000 allez on fait comme Benjamin <u>on s'échauffe bien le dos.</u>	Les élèves imitent le mouvement proposé par Benjamin sauf Maxime.			
6	Max.1	C'est pas comme ça c'est comme ça	Maxime fait la même chose que Benjamin			
7	P.4	Alors on remonte à chaque fois XXX Voilà Toni c'est bien Florian c'est très bien	Les élèves réalisent correctement le mouvement	.	EE	
8	Ben.3	On va faire euh 000 acrobaties on va faire acrobaties	Benjamin s'arrête et se frotte le front		SLat	
9	Toni.1	C'est dur acrobaties	Quelques élèves continuent à s'échauffer le dos. Benjamin a le doigt sur le front. Les autres le regardent.		SEI	
	Ben.4	Non c'est acrobate				
10	Toni.2	Maîtresse on dit quoi XXX				
11	Ben.4	Acrobate				
12	P.5	Oui mais après on échauffe quoi avant de <u>faire des acrobaties</u>				
13	Ben.5	Euh				
14	Toni.3	Comme ça.				
15	P.6	Alors Toni tu peux l'aider qu'est-ce qu'on <u>échauffe</u> maintenant	Toni se lève et s'approche de Benjamin			
16	Toni.4	On fait ça.	Toni fait des mouvements avec ses bras et ses épaules.			KréfM
17	P.7	Toni tu te mets <u>devant</u> les autres et tu leur montres				
18	Toni.5	Comme ça				KréfM
19	P.8	Voilà hop comme ça on fait comme Benjamin et <u>on échauffe</u> quoi quand on fait ça ?	Tous les élèves font l'exercice. Toni glisse sa main gauche le long de son bras droit pour répondre à la question.		SLat SEI	

20	AS	XXX les bras aussi	Les élèves continuent à faire le mouvement demandé.			
21	P.9	Les bras XXX quoi d'autre				
22	AS	XXX ça				
23	P.10	Le dos 000 et ça c'est quoi ça				
24	Ag.1	Les épaules				
25	P.11	Les épaules très bien Agnès on chauffe les épaules les bras et le dos là		EE		
26	Ben.6	On fait comme ça	Benoît propose un changement de sens de rotation.			KréfM
27	P.12	On fait comme ça aussi très bien Benjamin et on continue à <u>chauffer les épaules les bras</u>				
28	Ben.7	En arrière				
29	P.13	En arrière				
30	Toni.6	T'as oublié quelque chose	Toni fait des rotations avec sa tête.			KréfM
31	P.14	La tête et le cou très bien Toni			EE	
32	Toni.7	Doucement				
33	P.15	Doucement				
34	Ag.2	Et maîtresse le pied	Agnès montre son pied			KréfM
35	P.16	C'est Benjamin qui nous dit quand on change 000 Après Benjamin qu'est-ce qu'on va faire ?				
36	Ben.8	On va faire 000 comme ça	Il s'assoit par terre et les autres l'imitent.			
37	P.17	Le pied d'accord 000 La cheville hein ça c'est <u>la cheville le pied la cheville</u>				
38	Ben.9	On fait l'autre pied	Benjamin change de pied.			
39	P.18	On fait <u>l'autre pied</u> a dit Benjamin	Tous les élèves changent de pied.			RMc
40	Ben.10	C'est bon	Les enfants arrêtent le mouvement du pied.			
41	P.19	Est-ce qu'il a pensé à tout				
42	Toni.8	Non	Toni fait non avec la tête			Ksyn
43	P.20	Qu'est-ce qu'il a oublié ? <u>Les jambes là les écarts des jambes</u>	Toni écarte les jambes et Max fait le mouvement complet.			
44	Ben.11	On pose la main ici 0 ici aussi	Benjamin démontre le geste.			KréfM
45	P.21	Voilà on attrape <u>son pied</u> et on descend doucement et on essaye de garder <u>les jambes tendues</u>	Tous les apprenants l'imitent. Maxime se recule pour avoir plus d'espace.			
46	Ben.12	On fait l'autre	Tout le monde change de jambe			RMc
47	P.22	On fait l'autre 000 et qu'est-ce qu'il a oublié encore ?	Tous sauf Yann réalisent l'exercice.	Ya---		
48	Max.2	Encore euh c'est XXX 000 comme ça	Maxime montre l'exercice pour chauffer les poignets.			
49	Ben.13	Ah oui	Tous les élèves sauf Yann qui	Ya---		

50	P.23	Les mains et les poignets surtout parce qu'on va faire des pyramides et on va s'appuyer sur ses poignets 0	a décroché échauffent leurs poignets.			
51	E	XXX				
52	P.24	Là c'est là qu'il faut que ça tourne c'est ça qu'il faut faire tourner faut échauffer le poignet là hop	Yann se rapproche et vient faire l'exercice devant la professeure.	Ya +++		
53	As	XXX				
54	P.25	Est-ce que vous vous souvenez 000 est-ce que vous vous souvenez de la position du dos qu'on a vue la dernière fois	Plusieurs apprenants s'approchent de la professeure. Béatrice, Sid et Matthieu restent en retrait.			
55	Ben.14	Du dos				
56	Ag.2	Comme ça	Agnès se met à quatre pattes et prend la position dos plat.			RMc
57	Ben.15	Ah oui	Benjamin se met dans la même position.			
58	P.26	Bien Agnès alors	Maxime à son tour se met dans cette position.		EE	
59	Ag.3	Comme ça				
60	P.27	Regardez Agnès regardez la position d'Agnès est-ce que c'est la bonne position qu'elle a	La plupart des enfants se mettent dans cette position.			
61	Ben.16	Non ah oui				
62	P.28	Oui c'est pas mal tu peux redresser un petit peu ta tête Agnès relève un peu la tête voilà là c'est très très bien et montre-nous Benjamin à quel endroit sur son dos on a le droit de monter			EE	
63	Ben.17	Ici	Benjamin, à quatre pattes, se tape sur le dessus des fesses			RMc KréfD
64	P.29	Voilà à cet endroit là ou bien on peut aussi s'appuyer à cet endroit là	La professeure montre le dessus des omoplates.			KréfD
65	Ben.18	On peut pas on peut pas monter ici parce que ça fait mal	Benjamin montre les lombaires sur le dos d'Agnès			KréfD
66	Ag.4	Eh eh	Rires			

4.2.3. Tâche 3 : Construction de pyramides à deux

Passation des consignes

		Interactions verbales	Attitude des apprenants	Invest.	Interac ^o	Gestua lité
1	P.1	Alors aujourd'hui 000 <u>asseyez-vous</u>				
2	AS.1	XXX	Un peu dispersés			
3	E	Asseyez-vous				
4	P.2	J'attends que tout le monde soit assis et que tout le monde écoute même Florian même Ewan 000 Aujourd'hui <u>on va faire des groupes de deux</u> et on va garder un groupe de trois avec les trois filles	Le groupe se replace assis sur les tapis devant l'enseignant. Le silence revient.			
5	E	Pourquoi	Maxime est debout			
6	P.3	Parce que vous êtes quinze et que avec quinze je ne pouvais pas faire que des groupes de deux 0 d'accord				
7	E	seize				
8	P.4	Donc il va y avoir un groupe avec les trois filles et les autres vous allez être par deux je vais vous dire qui est avec qui c'est moi qui décide et vous allez faire 0 tout d'abord 0 toutes <u>ces pyramides là</u>	Se lève les uns après les autres			
9	CL.1	Ouah ouah you ouh	Sautent sur place. Certains tapent des mains. Manifestent tous leur enthousiasme sauf Béatrice.	G +++		
10	P.5	Alors Florian et Maxime 0 <u>vous vous mettez là-bas</u> Ahmed et Marceau <u>vous vous mettez là-bas</u> 0 Amane et Raphel <u>vous mettez là</u> Ewan et Yann 0 Yann et Ewan Toni et Matthieu et <u>vous essayez de toutes les faire</u>	Les élèves se placent au fur et à mesure aux endroits indiqués. Toni et Matthieu se tapent dans la main pour montrer leur plaisir à être ensemble L'enseignante passe donner une feuille à chaque groupe			KréfD KréfD KréfD

Le temps de recherche en petits groupes qui s'est déroulé dans le prolongement de cette passation de consignes, a été filmé mais le son n'est pas exploitable car tous parlent ensemble et la vidéo est inaudible.

4.2.4. Tâche 4 : Présentation des pyramides au reste du groupe

		Interactions verbales	Attitude de l'enseignant	Attitude des apprenants	Invest.	Emotions	Gestualité
1	P.1	Je vois qu'Agnès est entrain de choisir mais on choisit ensemble [chaque xxx]	Debout devant le groupe	Assis sur les bancs face au grand rectangle de tapis			
2	Ben.1	[Trois c'est trois]					
3	P.2	Choisit trois pyramides 0 qu'il présente aux autres en essayant de s'appliquer et de faire le mieux possible d'accord et attention une fois qu'on est ici c'est le spectacle ici on ne parle plus on ne réfléchit plus on ne discute plus avec les copains on est en spectacle on regarde le public on regarde les spectateurs et on fait ça bien d'accord 0 Allez le groupe de Benjamin va commencer	Montre 3 avec ses doigts				EKréfl
4	Max.1	Après on fait	Va s'asseoir avec les élèves spectateurs	Benjamin et Ewan s'avancent vers le centre des tapis			
5	P.3	Benjamin a raison les spectateurs c'est nous Ewan il faut regarder les spectateurs		Assis sur les bancs face au grand rectangle de tapis. Certains regardent leur feuille pour choisir les pyramides à présenter			
6	P.4	Ca c'était le sketch de clown Maintenant on le fait sérieusement		Benjamin tombe involontairement.			
7	CL.1	<i>Rires</i>				☺	
8	Ben et Ewan			Deuxième tentative et nouvelle chute avec roulade arrière.			
	CL.2	<i>Rires aux éclats</i>				☺	

9	Max et Toni.1	Madame Hapel		Maxime et Toni se lèvent et lèvent le doigt			
10	P.5	Non non non <u>on est assis</u> et on attend qu'ils aient terminé Maxime		Benjamin et Ewan réalisent une autre pyramide			
11	E	Oh		La pyramide est correctement réalisée mais ils chutent volontairement à la fin			
12	CL.3	<i>Rires</i>				☺	
13	P.6	Les garçons c'est pas très sérieux tout ça					
14	Ben.2	C'est lui qui sait même pas faire		Réalisation d'une troisième pyramide avec chute			
15	CL.4	<i>Rires</i>				☺	
16	Max.3	Dépêchez-vous là		Deuxième tentative pour cette pyramide			
17	M.1	Chut chut		Pyramide réussit			
18	E	Ouh La la					
19	E	Ouah ouaih	Applaudit	Benjamin descente de la pyramide en sautant		☺	
20	Max.4	Madame Françoise		Toni, Max, Ahmed et Marceau lèvent le doigt. Benjamin et Ewan retournent sur le banc.	Toni, Max, Ahmed, Marceau u +++		
21	P.8	Madame Françoise	Rit et fait signe à Maxime d'aller au milieu	Maxime fait signe à Florian de venir et ils sautent vers le centre des tapis avec enthousiasme.	Max, Flo +++		
22	Max.5	Allez allez allez allez		Prend Florian par le bras Réalisent correctement la première pyramide puis regardent sur la feuille avant de faire la deuxième et se placent pour la deuxième pyramide			

23	P.9	Maxime tu <u>as les bras les mains</u> un peu trop loin	Met les mains en avant pour illustrer	Maxime corrige sa position			EKréfM RMc
	P.10	Voilà		ils réalisent parfaitement cette deuxième pyramide			
24	CL.4	<i>Applaudissements</i>				☺	
25	Max.6	On fait trois					
26	P.11	Trois					
27	Max.7	Ouah ça		Florian et Maxime regarde à nouveau leur feuille. Florian se place et Maxime se place à son tour.	Max +++		
28	CL.5	<i>Applaudissements</i>				☺	
29	AS	XXX		Ahmed, Marceau et Toni lèvent la main			
30	P.12	Vous en avez fait trois Maxime Si si Maxime	Fait signe à Toni et Matthieu de passer sur scène.	Maxime et Florian regardent à nouveau leur feuille puis vont s'asseoir.			
31	E	Eh Matthieu Matthieu Matthieu		Toni se place et Matthieu regarde la feuille			
32	P.13	Mets-toi au milieu des tapis		Toni se replace au milieu puis Matthieu et Toni tentent de réaliser la première pyramide mais chutent			
33	Mat.1	Attends on va faire on va faire on va faire		Matthieu reprend la feuille avec les schémas.			
34	Toni.1	Celle-là Vas-y dis		Toni montre une figure sur la feuille Matthieu montre une autre figure et se lève. Toni se met à quatre pattes.			KréfD KréfD
35	Mat.2	Attend attend		Matthieu monte précipitamment et ne tient pas en équilibre. Il redescend			

36	P.13	Regarde-nous Toni		La pyramide est réussie. Ils lèvent tous les 2 la tête puis Matthieu redescend			
37	Mat.3	Et on fait 000ça		Matthieu montre un autre schéma sur la feuille. Toni s'allonge sur le dos.			
38	Max.8	Allez dépêchez vous là		Toni se replace de profil par rapport aux spectateurs. Matthieu prend et regarde à nouveau la feuille			
39	Raph.1	Eh dépêchez					
40	Max.9	Allez allez		Ils réussissent à réaliser la pyramide.			
41	P.14	C'est bien				EE	
42	CL.6	<i>Applaudissements</i>				☺	
43	P.15	On se demande si tu sais compter jusqu'à trois	Sourire	Matthieu se relève et sort des tapis. Toni reste au sol pour continuer.			
44	Mat.4	On a déjà fait trois déjà.					
45	P.16		Fait signe à Toni de sortir des tapis	Ahmed et Marceau avancent vers le centre de tapis en regardant leur feuille. Marceau se met à quatre pattes. Ahmed monte délicatement sur son dos et tombe			EKréfM
46	AS	<i>Rires</i>				☺	
47	Mar et Ahm. 1			Marceau et Ahmed réalisent une autre pyramide et la réussissent bien.			
48	P.17	Ah joli lève un peu tes fesses oui				EE	
49	CL.7	<i>Applaudissements</i>				☺	
50	Mar & Ahm. 2			Marceau et Ahmed réalisent une autre pyramide et la réussissent à nouveau très bien.			
51	P.18	Oui bien				EE	
52	CL.8	<i>Applaudissements</i>				☺	

53	P.19	Merci		Agnès, Sid et Béatrice s'avancent vers le centre des tapis et regardent leur feuille			
54	Ag.1	Fait avec Béatrice. Moi je fais pas celle-là.		Agnès s'assoit en boudant un peu à l'écart. Béatrice et Sid réalisent correctement la première pyramide.			
55	Ag.2	Moi je t'aide pas puisque tu dis XXX					
56	P.20	Oui					
57	AS	<i>Applaudissements</i>					
58	Max.1 0			Rit fort			
59	P.21	Eh qu'est-ce qui rigole là ?	Se penche pour voir le bout des bancs et fait non avec la tête.				
60	Ag.3	On fait celui là		Montre avec insistance une figure sur la feuille			KréfD
61	P.22	Agnès j'ai dit quand on est sur scène on ne discute plus on fait le spectacle					
62	Ag.4	Mais elle elle veut toujours faire les plus difficiles		Béatrice et Sid réalisent une autre pyramide très correctement. Agnès est à genoux à côté des deux autres filles et croisent les bras	Béa +++ Sid +++ Ag ---		
63	P.23	Il faut juste se mettre d'accord. Très bien				EE	
64	AS	<i>Applaudissements</i>				☺	
65	Ag.5	Elles se mettent pas d'accord toujours		Agnès montre les deux filles avec sa main.			
66	Bea & Sid			Sid redescend délicatement.			
67	Ag.6	A celui-là 00a celui-là		Agnès montre un schéma Sid un autre.			KréfD

68	Ag.7	Alors fais-le fais-le		Béatrice s'assoit. Agnès s'allonge sur le dos.			
69	P.24	Après il y en a encore une à faire.					
70	Ag.8	T'as vu on a que cette chance à cause de tes euh [XXX]		Sid se place			
71	AS	[Rires]					
72	P.25	Très bien				EE	
73	CL.8	<i>Applaudissements</i>				☺	
74	Ag.9	Alors on a XXX à cause de toi		Les trois filles retournent sur les bancs et Agnès manifestent son agacement dans le ton de sa voix.			
75	P.26	Raphel Raphel Raphel avec qui es-tu ?					
76	Max.1 1	Allez allez		Maxime fait signe à Raphel et Amane de se diriger vers les tapis.			
77	Am & Ra			Amane montre une figure à Raphel. Raphel se place			KréfD
78	P.27	Raphel il faut que tu lèves un peu plus tes fesses Raphel lève tes fesses plus		Amane essaye de monter. Yann vient les aider suivi par Maxime			RMc
79	P.28	Voilà c'est bien.					
80	CL.9	<i>Applaudissements</i>				☺	
81	Ag.10	Si c'est à cause de toi parce que tu me XXX		Agnès assise sur le banc continue à s'énerver			
82	P.29	Chut chut eh Agnès c'est bon					
83	Am & Ra			Réalisent correctement et sans aide la deuxième pyramide.			
84	P.30	Je trouve que vous ne regardez pas beaucoup les copains là	Applaudit	Amane et Raphel redescendent et regardent la feuille		EE	
85	Am & Ra			Réalisent la troisième pyramide			

86	P.31	Pas mal du tout ça les garçons c'est même bien XXX	Applaudit	Amane et Raphel redescendent et regardent à nouveau la feuille puis réalisent une dernière pyramide. Ils ont quelques difficultés alors Yann vient les aider mais avec un peu trop d'énergie.		EE	
87	P.32	Doucement Yann					
88	P.33	Vous avez fait les trois pyramides Raphel et Amane	Se penche pour regarder les élèves sur les bancs				
89	Mar.	Oui					
90	P.34	Vous venez vous asseoir. Qui n'est pas passé ?		Amane et Raphel vont s'asseoir			
91	Ac.1	Moi		Acheq et Yann se placent au milieu des tapis et regardent la feuille. Acheq se met à quatre pattes face au public. Yann pose son pied en plein milieu du dos.			RMc
92	P.35	Oh la pas au milieu du dos Là oui voilà.					
93	P.36	Bien super					
94	AS	<i>Applaudissements</i>				☺	
95	P.37	Très bien		Acheq et Yann regardent à nouveau leur feuille et réalisent une autre pyramide.		EE	
96	P.38	Bien				EE	
97	CL.10	<i>Applaudissements</i>				☺	
98	Ya et Ac			Regardent à nouveau leur feuille puis réalisent une autre pyramide. Yann lâche une main et bascule.			
99	CL.11	<i>Rires</i>				☺	

100	Ya et Ac			Recommencent et Yann chute volontairement cette fois			
101	CL.11	<i>Eclat de rires</i>				☺	
102	P.39	Merci les garçons. Je vais ramasser les feuilles. Vous allez aller en récréation et on continuera après.	Se lève				
103	CL.12			Se lèvent tous et se dirigent vers l'enseignante pour rendre les feuilles			

4.3. Séance collective du 24 novembre 2008

4.3.1. Tâche 1 : Etirement

		Interactions verbales	Attitude de l'enseignant	Attitude des apprenants	Invest.	Interacθ	Gestua- lité
1	P.1	Alors avant toute chose on va <u>s'échauffer</u> 0 d'accord	Debout devant le groupe les mains dans les poches	Assis ou à genoux regroupés sur le praticable devant le professeur			
2	Ben.1	On va faire comme ça		Ben se met sur le dos. Matthieu lève la main			KréfM
3	P.2	Donc <u>on s'écarte</u> un petit peu. On met pas la musique on va faire directement voilà l' <u>échauffement des parties du corps.</u>	Montre le fond du praticable avec la main gauche	Matthieu a toujours la main levée. Les autres reculent un peu mais restent groupés.	Mat+++		EKréfD
4	Mat.2	[Maîtresse est-ce que je peux euh]		Matthieu a toujours la main levée			
5	P.3	Et donc Matthieu tu vas venir ici à ma place. Vous reculez un peu XXX	Tend les bras à l'horizontal et fait un geste du centre vers l'extérieur avec les deux bras.				EKréfI
6	Max.3	[Ah là là] XXX					
7	P.4	Vous faites comme Matthieu	Montre Matthieu avec le doigt	Matthieu s'assoie devant le groupe. Les autres se rapprochent de lui en glissant sur les fesses et l'imitent.			EKréfD
8	Ag.1	Mais je vois pas il y a Toni		Toni se déplace			
9	Toni .1	Tu vois maintenant					
10	Ag.2	Oui					
11	Mat.3	Après on fait ça		Matthieu effectue des rotations de la tête et les autres l'imitent.			
12	P.5	Oui, faites comme Matthieu une fois à <u>droite</u> une fois à <u>gauche</u>	Reproduit le geste de la tête				EKréfM
13	Mat.4	Comme ça					

14	P.6	Oui c'est bien c'est ce que j'ai dit				EE	
15	Ben.2	Comme ça		Benjamin se met sur le dos pour faire des culbutos.			KréfM
16	Mat.5	Voilà non		Matthieu effectue des rotations des poignets			KréfM
17	CL	XXX		Les élèves s'agitent			
18	P.7	Est-ce que vous avez <u>échauffé</u> toutes les <u>parties du corps</u> ?	Fais un geste le long de corps avec la main				EKréfI
19	CL	Oui non XXX					
20	P.8	On n'a pas fini					
21	Agn.3	Non il manque ça		Agnès montre ses épaules avec ses mains		SLat	KréfD
22	P.8	Ça s'appelle les <u>épaules</u>	Montre ses épaules				EKréfD
23	Agn.4	Les épaules les épaules				SIE	
24	CL	XXX		Les élèves imitent Matthieu qui s'est mis à faire des culbutos			
25	P.9	Allez <u>culbutos</u> comme fait Matthieu	Montre Matthieu				EKréfD
26	Mat.6	On n'a pas fait ça aussi		Matthieu s'assoie jambes écartées et tendues et étirent les adducteurs			
27	P.10	On n'a pas fait ça très bien tu as raison Matthieu	Acquiesce avec la tête			EE	EKsyn
28	Ben.3	Oh là là je peux pas		Benjamin attrape difficilement le bas de son pantalon et non ses pieds			
29	P.11	Dis donc les <u>jambes</u> ne sont pas très bien <u>tendues</u> quand vous faites ça hein	Mets ses mains à sa taille				EKexp
30	Mat.7	Il faut faire aussi comme ça hein		Matthieu se met à quatre pattes			
31	Ben.4	Comme ça parce que ma main mon bras c'est trop petit		Benjamin tend une jambe et appuie sur son bras			

32	P.12	On fait le chat <u>dos rond</u> en rentrant bien <u>la tête</u> oui on fait comme ça on sort <u>le dos</u> voilà <u>le dos rond</u> comme le chat	Debout, rentre les épaules vers l'intérieur et lève la tête en regardant le plafond				EKréfM
33	E.1	Comme ça					
34	P.13	On relève <u>la tête</u> on regarde le plafond et voilà XXX plusieurs fois	Montre le plafond				EKréfD

4.3.2. Tâche 2 : Construction de pyramides à 5

Passation des consignes

		Interactions verbales	Attitude de l'enseignant	Attitude des apprenants	Invest.	Interacθ	Gestualité
1	P.1	Pour commencer à préparer <u>le spectacle</u> on va faire <u>trois groupes</u> donc ça fait <u>quatre ou cinq par groupe</u> on va avoir un groupe avec Sid Agnès Yann et Ahmed 0 un groupe avec Florian Marceau Acheq Toni et Matthieu	Debout devant le groupe avec des feuilles à la main	Assis sur les tapis.			
2	Matt Max et Toni	Yes		Commencent à se lever et à parler	G +++		
3	P.2	Eh je vous ai pas dit de vous <u>lever</u>					
4	CL	Brouhaha	Attends que les enfants se rassoient et se taisent				
5	M.1	Yann Marceau euh Ahmed Acheq assis Florian assis		Se rassoient et se taisent			RMc
6	E.1	Chuuuuu					

7	P.3	Alors 0 Yann 00 et un groupe donc avec Benjamin Maxime Ewan Amane et Raphel donc on va avoir trois groupes 000 pour le moment chaque groupe va essayer de faire <u>les pyramides</u> que je vais vous donner comme on a déjà fait 000 et ensuite on essaiera de les réunir <u>les pyramides</u> en faisant <u>des roulades</u> des choses comme on vient de faire <u>des roues</u> des choses comme ça d'accord donc le groupe de Florian <u>vous vous mettez par là-bas</u> et <u>vous essayez de faire ces pyramides</u> là	Montre les schémas sur la feuille			EKréfD
			Indique l'emplacement avec le doigt			EKréfD
8	P.4	Le groupe de Benjamin <u>vous essayez de faire ces pyramides</u> là	Distribue les feuilles à chaque groupe.			
9	Brouhaha : les apprenants se mettent en action et les adultes les aident			G +++		

Réalisation des pyramides : groupe d'Acheq, Florian, Marceau, Matthieu, Toni.

Les cinq apprenants se sont investis avec intensité tout au long de la tâche c'est pourquoi la colonne investissement est ici supprimée.

		Interactions verbales	Comportement ou réponses motrices	Type d'interactions	Gestualité
1	Toni.1	On fait ça	Toni montre la feuille puis avec Marceau, ils se mettent à quatre pattes dos à dos.		KréfD
2	Ach.1	Et moi			
3	Flo.1	Toi c'est ici	Flo montre la feuille		KréfD
4	Ach.2	Ah ouaih c'est ça on fait	Florian prend Acheq par la manche et l'amène au bon endroit puis il reprend la feuille et lui montre à nouveau la pyramide Il pose ensuite les mains sur les dos de Toni et Marceau pour vérifier que leur dos est plat		
5	Matt.1	Moi je monte là hein	Matthieu pose sa main sur le dos de Toni. Florian lui montre les endroits où il doit placer ses pieds puis Matthieu monte un pied sur chaque dos.		KréfD
6	Toni.2	Qui c'est qui est pas monté euh	Toni bouge les fesses Florian se place à son tour		

7	Matt.2	Sur les fesses	Matthieu replace son pied		
8	Mar.2	C'est bon	Marceau relève la tête		
9	P.1	C'est presque très bien il faudrait que Acheq tu réussisses à te mettre plus debout	Acheq se redresse	EE	
10	Mar.3	Oui			
11	P.2	Ça va Florian. Florian il faut que tu relèves bien tes fesses	Florian relève aussitôt les fesses		RMc
12	P.3	Voilà, là c'est parfait ; Elle est très bien cette pyramide		EE	
13	M.1		Applaudissement	EE	
14	Les 5		Les voltigeurs descendent doucement et les porteurs se relèvent		
15	Matt.3	Maintenant c'est là	Matthieu montre une figure		KréfD
16	Toni.3	Mais non celui-là celui-là	Toni à quatre pattes montre une figure sur la feuille		KréfD
17	Ach.3	Moi là	Acheq montre quel rôle il va prendre en montrant le personnage sur le schéma		KréfD
18	Flo.2		Florian prend Acheq par l'épaule et le place entre les deux porteurs puis il attrape les bras d'Acheq et les lève		
19	Matt.3	Vas-y	Matthieu pose ses mains sur les épaules de Marceau et tend un pied à Acheq qui l'attrape. Florian va se placer en silence.		
20	Matt.4	Ah ah ouh ouh	Matthieu fait des grimaces et semble souffrir. Toni et Florian tourne la tête pour le voir.		
21	P.4	Doucement Attends qu'il ait bien placé ses mains	Matthieu n'arrive pas à se redresser sur son bras et tombe.		
22	P.5	Il faut peut-être changer les places. Matthieu a du mal à prendre appui sur son bras et donc changez vos places			
23	Toni.4	Moi ici	Toni se relève et se met au milieu. Florian toujours en silence prend Acheq par le bras et lui fait signe de se mettre à quatre pattes		KréfM
24	Matt.5	Ah non non	Matthieu se retrouve encore à la même place. Marceau se lève pour lui laisser la place du porteur		

25	Flo.3	Attrape	Florian tend son pied à Toni		KréfM
26	Ach.4	Oh ça fait mal	Florian descend		
27	P.6	Alors si ça fait mal il faut placer tes mains sur les épaules	Florian déplace ses mains		RMc
28	P.7	Très bien comme ça	Ils montent la pyramide	EE	
29		Applaudissement		EE	
30	Mar.3	Celui-là	Tous se regroupent autour de la feuille		
31	Toni.5	Mais c'est pas dur			
32	Matt.5	Non c'est pas dur celui-là hein			
33	Ach.5	Ah oui celle-là on a monté la-bas	Acheq montre le plafond		KréfD
34	Matt.6	Ouahh celle-là	Tous se penchent sur la feuille puis Toni et Marceau se mettent en position de porteur à quatre pattes		KréfD
35	Matt.7	Non moi là moi là c'est moi dessus là	Matthieu montre le dos de Marceau		KréfD
36	Flo.4	Allez allez	Avec son bras Florian fait signe à Matthieu de monter Matthieu monte puis Florian	EE	KréfD
37	Ach.6	Tiens bien	Acheq a du mal à monter et se tient à Matthieu		
38	Matt.8	Vas-y 0 allez monte	Acheq réussit à monter.	EE	
39	P.8	Acheq tu sautes pas tu descends tout doucement faut pas sauter	Les trois voltigeurs descendent et les porteurs se redressent puis les cinq enfants s'agenouillent tous autour de la feuille		
40	Mar.5, Ach.7	[Là celle-là] [ça]	Ils montrent une figure sur la feuille		KréfD
41	Toni.6	Non celle-là	Il montre une autre figure		KréfD
42	Matt.9	Bon oui d'accord	Matt se relève puis Toni se place en tant que porteur et Florian comme voltigeur		
43	Toni.7	Attends	Il resserre ses genoux et Florian se replace		
44	Matt.10	Oui mais faut pas qu'on fasse comme ça hein 00 non 00 faut qu'on fasse comme ça hein	Les porteurs sont installés dos aux bancs des futurs spectateurs. Matthieu recule et regarde la professeure en montrant l'orientation des spectateurs	SLat	KréfL
45	P.9	Bah oui le public sera là	Montre les bancs		KréfL
46	M.2	Ah bah oui tu as raison Matthieu			
47	Matt.11	Ah	Les porteurs se replacent dans le bon sens		

48	Ach.8	Attends attends	Acheq resserre les tapis qui se sont légèrement écartés		
49	Matt.12	Fais comme ça	Matthieu serre ses genoux pour demander à Florian d'en faire autant. Matthieu s'apprête à monter dos à la zone du public		
50	Flo.5	Oui mais Comme ça pas comme ça	Florian fait un geste circulaire avec sa main Florian se met debout face au public puis dos au public mais Matthieu ne semble pas comprendre		
51	Toni.8	Il faut que regarder les spectateurs	Matthieu change de côté puis les cinq enfants réalisent rapidement la pyramide		
52	M.3	Ouah	Applaudit	EE	
53	P.10	Très bien parfait. Alors maintenant est-ce que vous pouvez en inventer une autre.	Les enfants se relèvent et se dirigent vers les bancs.	EE	
54	Flo.6	Oui			
55	Matt.13 et Mar	Oui			
56	P.11	Alors allez-y			
57	Matt.14	On peut commencer comme ça	Matthieu se met derrière Acheq et le tient par les épaules		KréfM
58	P.12	Comme vous voulez			
59	Matt.15	Ouah ouaih	Matthieu et Toni tapent des mains et sautent sur place. Florian se met à son tour derrière Acheq. Toni s'accroupit		
60	Matt.16	XXX comme ça après il monte comme ça après	Matthieu lève les bras		KréfM
61	Ach.9	Aaaah			
62	P.13	Vous êtes 5 hein il faut une pyramide avec 5 personnes	Toni et Matthieu regardent l'enseignant		
63	Flo.7	Non pas comme ça comme ça	Florian est devant le groupe et fait des gestes avec les mains		KréfM
64	Toni.8	Attends Marceau mets-toi au milieu des tapis. Viens à côté de moi	Toni se redresse et fait un signe à Marceau		KréfL
65	Matt.16	XXX comment t'es fait comme ça hein Vas-y	Montre la forme d'une pyramide avec ses mains Prends les mains de Toni et Marceau	EE	KréfI

66	Ach.10	Et moi là-bas jusque là	Acheq se lève et montre le plafond avec sa main		KréfD
67	Matt.17	XXX	Matthieu regarde Florian qui se met à quatre pattes		
68	Toni.9	Parles en portugais Tu mets le pied là tu mets le pied là	Pousse Matthieu Montre l'épaule de Marceau Montre sa propre épaule		KréfD
69	Matt.18	Ouahh XXX T'es prêt Florian Donne donne les mains	Matthieu monte sur le dos de Florian qui sert de marche-pied Prend la main de Toni		
70	Toni.10	Non c'est pas comme ça	Matthieu monte sur les épaules de Toni et Marceau placés à genoux		
71	P.14	Ça c'est pas mal du tout mais pour que ça tienne bien il faut que Matthieu tu mettes bien tes pieds là près du cou et la plante de ton pied au milieu là	Ils tiennent la pyramide très peu de temps et sautent aussitôt. La professeure de cirque s'est approchée des enfants et montre l'endroit sur Marceau.		EKréfD
72	Matt.19	Oui au milieu comme ça	Montre sa propre épaule		KréfD
77	P.15	Oui pour pas que ça fasse mal et donc il faut que vous vous teniez les mains elles sont comme ça et comme ça d'accord	La professeure de cirque accroche les mains des enfants dans la bonne position.		KréfM
78	Toni.11	Maîtresse on veut faire 2 et monter	Debout montre ses deux épaules		KréfD
79	P.16	Oh			
80	Toni.12	Regarde Florian viens viens Regarde à côté moi Après l'autre il fait comme ça après	Toni prend Florian par les épaules et s'agenouille à côté de lui Montre l'endroit avec le doigt Montre son épaule droite puis son épaule gauche		KréfD
81	Ach.11	Ah oui j'ai compris	Avec enthousiasme		
82	P.17	Toni ça va être lourd hein bon essayez			
83	Matt.20	Mets-toi comme ça pour moi monter Vous êtes compris hein Donne la main quelqu'un	Fais signe à Acheq de se mettre à quatre pattes pour servir de marche-pied Matt monte sur le dos d'Acheq Il attrape les mains de Florian et Marceau et commence à monter sur les épaules de Toni		KréfL
84	Toni.13	Eh 0 sur	Montre Florian		

85	Flo.8	Sur moi hein	Matthieu change l'emplacement de son pied		
86	Toni.14	Au milieu tu sais c'est où c'est là hein	Toni montre le bon endroit sur l'épaule		KréfD
87	M.4	Oui près du cou hein			
88	Matt.21	Un, deux, trois	Matthieu tombe en riant		
89	P.18	Non, non, non fais ça sérieusement			
90	Matt.22	Oui	Matthieu se relève et remonte sur le marche-pied un peu brusquement		
91	P.19	Doucement sur le dos d'Acheq Toni tu tiens bien la main de Matthieu	Florian et Toni donne chacun une main à Matthieu		
92	Matt.23	Sinon je tombe hein	Matthieu monte sur leurs épaules et tiens deux secondes		
93	Flo.9	Tu fais comme ça	Florian prend Toni par l'épaule et l'incite à se mettre à 4 pattes		KréfM
94	Ach.12	Ah comme ça comme ça et moi	Acheq se met à 4 pattes puis montre les autres		KréfD
95	Flo.10	Non pas comme ça comme ça nous comme ça après un autre comme ça il monte ici	Florian se met à 4 pattes puis se relève et montre Marceau puis montre Matthieu		KréfD
96	Ach.13	Oui c'est facile	Acheq se relève puis Marceau se met à 4 pattes		
97	Flo.11	Non Fais comme ça	Florian montre la position à 4 pattes		KréfM
98	Toni.15	Mais on a déjà fait celui-là			
99	Flo.11	Toi là Moi là	Montre Toni puis va chercher Acheq par le bras et lui montre sa place Florian monte sur les 3 porteurs		KréfL
100	Matt.24	XXX (en portugais)			
101	Toni.16	Pas portugais	Matthieu monte sur Toni (1 ^{er} étage)		
101	Matt.25	Ça va là	Matthieu monte sur Florian (2 ^{ème} étage)		
102	Flo.12	Oui			
103	P.20	3 ^{ème} étage alors il faut que tu y ailles tout doucement Matthieu	Matthieu descend doucement avant d'être totalement monté		
104	Toni.17	Je sais regardez on va faire comme ça sur là après l'autre comme ça	Toni pose ses mains sur les dos de Marceau et Acheq Toni se met debout derrière eux et écarte les bras		KréfM

105	Toni.18	Acheq pousse-toi Acheq C'est ma place Acheq	Toni recule un peu pour laisser la place à Florian. Acheq s'écarte et Toni se place à côté de lui		
106	Matt.26	Vas-y vas-y Pardon pardon	Matthieu fait signe à Florian Florian monte Matthieu monte à son tour un peu brusquement et s'excuse (2 ^{ème} étage) Ils réussissent la pyramide	EE	KréfD
107	P.21	Très bien On va arrêter là pour l'instant. Allez en récréation	Tous se relèvent et se tourne vers la professeure.	EE	

Annexe 5 : Faire des cascades au tremplin

Septième étape : Chutes arrières en cascades (voir DVD)

Chaque action débute par un saut sur le plinth suite à une impulsion sur le tremplin non spécifié dans la transcription. L'action décrite correspond à la phase sur le plinth.

	Passage N°	Prénom	Action	Interactions verbales	Emotions exprimées
1	1	Marceau	Se place au bord du plinth dos aux tapis.		
2	1	Florian	S'approche de Marceau et fait mine de le pousser avec les mains Chute de Marceau	<i>Marceau pousse un cri</i> <i>Rires des autres</i>	Flo et Mar : ☺ Les autres : ☺ +
3	1	Toni	Toni fait mine de poignarder Florian qui chute en arrière	J'ai apporté un couteau pour toi. Tchaaaak	Toni et Flo : ☺ Les autres : ☺ +
4	1	Mehdi	Mehdi s'approche du visage de Toni et pousse un petit cri d'animal qui entraîne la chute de Toni.	<i>Toni rit aux éclats.</i>	Toni et Meh : ☺ Les autres : ☺ +
5	1	Ewan	Ewan imite un coup de fusil et Mehdi chute.	<i>Ewan rit aux éclats</i>	Ewan : ☺ + Les autres : ☺ +
6	2	Marceau	Marceau fait un geste rapide comme s'il poussait Ewan qui tombe en arrière	Eh waaah !!!	Ewan et Mar : ☺ + Les autres : ☺ +
7	2	Florian	Florian fait un petit geste avec le doigt comme s'il était un moustique ! Marceau chute.	Tic !	Mar et Flo : ☺ Les autres ☺ +
8	2	Toni	Toni pose sa main sur le front de Florian qui bascule en arrière.	Poup ! <i>Toni rit</i>	Toni et Flo : ☺ Les autres ☺ +
9	2	Mehdi	Mehdi s'approche en imitant le chat	Miaou miaou	
10	2	Ewan	Ewan montre le ventre de Mehdi qui baisse la tête. Ewan fait alors mine de lui donner une claque.	Regarde ici <i>Ewan rit aux éclats</i>	Meh et Ewan ☺ +
11	3	Marceau	Marceau pousse délicatement Ewan qui chute.	<i>Marceau pousse un cri en riant</i>	Ewan ☺ +

				Yououou	
12	3	Florian	Florian tourne le dos à Marceau feignant de l'ignorer puis se retourne par surprise et fait mine de le pousser du doigt.	Tic !	Flo et Marceau ☺ +
13	3	Toni	Toni fait mine de porter un fusil.	Aaaah !	Toni et Flo ☺ +
14	3	Mehdi	Mehdi souffle sur Toni qui chute.		Mehdi et Toni ☺
15	3	Ewan	Mehdi chute avant même qu'Ewan ait fini de monter sur le plinth	<i>Eclat de rires général</i>	Tous ☺ +
16	4	Marceau	Marceau fait mine de donner une claque à Ewan qui en arrière.	Clash ! Allez au revoir !	Tous ☺ +
17	4	Florian	Florian se met à genoux devant Ewan et fait mine de prier puis il fait mine de le pousser		Tous ☺ +
18	4	Tony	Tony se met à quatre pattes et imite le chat qui se frotte sur les jambes de Florian qui chute.	Miaou !	Tous ☺ +
19	4	Maxime	Maxime pousse un rugissement de lion qui déclenche la chute de Toni	<i>Eclat de rire</i>	Tous ☺ +
20	4	Mehdi	Mehdi souffle légèrement sur Maxime qui chute.		Tous ☺ +
21	4	Ewan	Mehdi chute avant l'arrivée d'Ewan	<i>Eclat de rires d'Ewan</i>	Tous ☺ +
22	5	Marceau	Marceau imite un geste de karaté ce qui fait tomber Ewan	Ya ka aaaa !	Tous ☺ +
23	5	Florian	Florian fait mine d'éternuer ce qui entraîne la chute de Marceau	Atchououm !	Tous ☺ +

La sonnerie retentit et la professeure annonce la fin de la séance.

Annexe 6 : Transcription des séances en classe

6.1. Découverte de l'album « Clown »

		Interactions verbales	Attitudes	Analyse prod orale		Types interact.
				Nbre info-syl	Nbre prop .	
1	P.1	Sortez les documents de la pochette et ne regardez que la première page	Assise sur un grand tabouret face au groupe			
2	P.2	Regardez bien cette première image. A quoi vous fait penser cette image ? Benjamin	Plusieurs mains se lèvent Tous regardent les illustrations			
3	Ben.1	C'est l'image de la maîtresse <u>quand</u> elle a fait que c'est le vieux madame qui XXX les peluches <u>qui</u> posent dans les poubelles		29	5	
4	P.3	Vous êtes d'accord avec Benjamin				
5	As.1	Oui oui oui	Regarde la professeure			
6	Toni.1	C'est pas une maîtresse c'est une un mada grand-mère		12	2	
7	Flo.1	Grand-mère				
8	P.4	C'est une grand-mère complètement une grand-mère qui jette ses peluches à la poubelle. Alors on peut regarder la suite de l'histoire. On regarde la page 2. Qu'est-ce qui se passe sur la page 2.	Tous les apprenants tournent la page			
9	Ben.2	Moi je vois pas la page 2.	Tourne les pages			
10	Ag.1	C'est le clown qui se lève.		7	2	
11	P.5	J'ai demandé à Matthieu				
12	Mat.1	C'est le clown <u>qui</u> se lève <u>pour</u> euh qu'il est transformé en en 00 xxx transformé en gens		15	3	
13	P.6	Oui, est-ce qu'on peut le dire mieux ? C'est le clown qui se lève 000 Agnès peux-tu aider ?				
14	Ag.2	Il était dans la poubelle il a tombé	Agnès s'approche de l'album	12	2	SLat SPA
15	P.7	Il est tombé				
16	Ag.3	Il est tombé <u>après</u> il s'est nettoyé		11	2	
17	P.8	Il s'est nettoyé oui				

18	Ag.4	<u>Et après</u> il faisait il nettoyait les pieds	Agnès se lève	6	1	
19	Ben.3	Non				
20	P.8	Alors non Benjamin dit non. Vasy Benjamin				
21	Ben.4	Il regarde le pied <u>et</u> il voit qu'il a pas de chaussures <u>alors</u> ah	Benjamin se lève et lève un pied puis lève les bras au ciel sur ah	11	3	
22	P.9	J'ai pas de chaussures. Alors on tourne la page et on va voir ce qui se passe page 4. Page 4 on écoute Ahmed. Qu'est-ce qui se passe page 4 ?	S'approche de Yann qui ne semble pas suivre et remet l'album à la bonne page			
23	Ahm.1	Euh 00 il a trouvé des chaussures dans la poubelle <u>et</u> 000 il l'a zé mises 000	Ahmed regarde son livre	19	2	
24	P.10	Il les a mises oui				
25	Ag.5	<u>Après</u> il pensait à <u>quoi</u> il devait faire	Prend spontanément la parole	12	2	
26	P.10	Après il a pensé à ce qu'il allait faire oui très très bien alors page 5 qu'est-ce qui se passe. J'aimerais bien entendre ceux qui n'ont pas encore parlé Toni	Toni et Florian lèvent la main			
27	Toni.2	Il court derrière sa copine	Les élèves sont tous centrés sur les illustrations et regardent parfois la professeure quand elle parle ou quand eux-mêmes prennent la parole.	9	1	
28	P.11	Derrière sa copine tu crois ?				
29	Flo.2	Non son chien				
30	Toni.3	C'est pas un chien ça hein		5	1	
31	Flo.3	C'est trop petit		4	1	
32	P.12	Il est où page 5 en haut de la page 5 il est où ?				
33	Toni .4	Il est entrain de courir		7	1	
34	P.13	Il est entrain de courir et qu'est-ce qu'on voit derrière ?				
35	Ag.2	Les voitures, les motos				
36	P.14	Les voitures une moto il est où donc ?				
37	Ac.1	Dans la rue				
38	P.15	Oui dans la rue Acheq il est sûrement dans la rue				
39	Toni.5	<u>Après</u> il trouve un copine		8	1	SLat SPA
40	Ag.6	Une copine				
41	Toni.6	Il trouve une copine <u>mais</u> son père il lâche pas avec un truc comme ça	Geste des bras	23	2	SLat

42	P.16	C'est quoi ça s'appelle comment un truc comme ça ? Elle est comment la copine	Imite le geste			SIE
43	Ag.7	Elle est petite.		5	1	
44	Ac.2	On dirait un chien.		5	1	
45	P.17	On dirait un chien. Pourquoi on dirait un chien ?				
47	AS.3	XXX comme ça	Plusieurs élèves font le tour de leur cou avec leur main			SPA
48	P.18	Quelqu'un sait comment ça s'appelle ça ?				
49	Ag.8	Elle l'a dit <u>mais</u> je me rappelle plus	Agnès et plusieurs autres enfants se tournent vers leur maîtresse qui est au fond de la salle de classe	10	2	
50	Ben.5	Une fil				
51	M.1	Non une [l]				
52	Ben.6	Laisse				
53	M.2	Une laisse				
54	AS.4	Laisse				
55	P.19	Donc le monsieur promène sa fille avec une laisse comme si c'était un chien	Les apprenants se tournent vers la professeure de cirque			
56	Toni.7	Pour <u>pour qu'</u> elle n'a pas couré		6	1	
57	P.21	Pour qu'elle ne courre pas ça ne vous surprend pas vous ? Vous ne trouvez pas ça bizarre ?				
58	AS.5	XXX	Les apprenants se tournent à nouveau vers leur maîtresse			
59	M.3	Vos parents vous tenaient en laisse quand vous étiez petits ?				
60	AS.6	Non non				
61	M.4	Ah bon je croyais que c'était normal moi de tenir les enfants en laisse				
62	Ag.9	C'est un chien c'est un chien		3	1	
63	P.22	Tu crois que c'est un chien là ?				
64	E	Non, un chat				
65	Toni.8	Eh un chat avec deux pattes	Toni se lève puis se rassoit	7	1	
66	E	Une fille				
67	P.23	C'est une fille c'est une petite				
68	As.7	XXX				
69	P.24	Et qu'est-ce qu'il fait le papa ?				
70	Flo.4	Il tient la laisse		5	1	
71	P.25	Et qu'est-ce qu'il fait encore ?				
72	Flo.5	Il parle avec la dame		8	1	
73	Toni.9	Il parle avec sa femme		8	1	

74	Mat.2	Non avec la dame		6	1	
75	Ag.10	Non sa femme		4	1	
80	P.26	Tu crois que c'est sa femme ?				
81	Ben.7	Oui				
82	Toni.1 0	C'est sa femme		4	1	
83	Ag.11	Non c'est la dame		5	1	
84	P.27	On ne sait pas. On tourne on passe à la page 6. Tout le monde est à la page 6. Alors qui peut nous expliquer ce qui se passe page 6 ? J'ai pas beaucoup entendu Marceau. Qu'est-ce qui se passe page 6 ?	Les apprenants tournent tous la page.			
85	Ac.3	Il a dit dans sa tête c'est une peluche <u>qui</u> était avec moi	Acheq prend spontanément la parole. Toni se lève et lève la main	14	3	
86	P.28	Tu crois que la petite fille est une peluche qui était avec lui ? Non. Alors Marceau qu'est-ce que tu crois toi ? Qu'est-ce qui se passe là ?	Marceau fait non de la tête.			
87	Toni.1 1	Le clown il croit viens avec viens à côté de notre zami	Toni prend spontanément la parole.	12	2	
88	P.29	Tu crois que clown dit à la petite fille viens avec mes amis. Tu crois ?				
89	Toni.1 2	Oui				
90	P.30	Est-ce que tout le monde croit comme Toni				
91	AS.7	Non				
92	P.31	Tu crois quoi Sid				
93	Sid.1	Je crois <u>que</u> il a dit que viens avec moi euh viens dans la poubelle il y a des peluches		23	3	
94	P.32	Viens avec moi dans la poubelle il y a des peluches. Benjamin tu crois quoi.	Benjamin fait non en levant la main et Toni se lève.			
95	Ben.7	Je crois <u>qu'</u> elle a dit les peluches <u>qui</u> étaient avec moi à la maison la grand-mère elle a jeté sur la poubelle dans la poubelle		30	5	
96	P.33	La grand-mère nous a jetés dans la poubelle. Tu crois qu'il a dit cela. Hum. Moi je crois comme				

		Benjamin.				
97	M.5	Moi je pense que l'idée de Sid était peut-être bonne aussi. Sabrina elle a peut-être raison.				
100	S.1	Je pense aussi parce que si on regarde la main la main droite de clown XXX il montre viens avec moi				
101	P.34	C'est fort possible	Toni se lève et lève la main			
102	Toni.1 3	Je peux dire je peux dire est-ce que je peux dire				
103	P.35	Attends Matthieu d'abord	Toni se rassoit			
104	Mat.3	<u>Je pense</u> Ah c'est elle <u>qu'</u> est dans la poubelle	Matthieu se lève	13	3	
105	P.36	Oui, ça c'est l'hypothèse d'Acheq				
106	Toni.1 4	Il dit viens avec moi notre zamis est dans la poubelle	Toni se lève	15	3	
107	P.37	Donc tu penses comme eux. D'accord alors on va partir de cette hypothèse. Et ensuite qu'est-ce qui se passe ?	Toni se rassoit			
108	Ben.8	<u>Et après</u> son père elle a poussé comme ça	En faisant le geste de tirer	11	1	SLat SPA
109	P.38	Il a poussé ?				
110	Ag.12	Il a tiré les cheveux	Benjamin regarde sa maîtresse	7	1	
111	M.6	Tiré tiré				
112	Ben.9	Il a tiré le laisse <u>et après</u> elle est venue comme ça.	Benjamin prend spontanément la parole et mime en parlant.	17	2	
113	P.39	Son père a tiré la laisse et la petite fille est revenue oui et où est-ce qu'on la trouve en bas ?	Marceau montre l'illustration à Acheq qui est à côté de lui			
114	Ac.4	A la main				
115	P.40	Voilà à la main sous le bras. Alors on passe à la page suivante	Toni se lève et lève la main			
116	M.7	Elle a un petit geste de la main hein.				
117	Ben.10	Elle a fait comme ça.	Fait au revoir avec sa main en regardant sa maîtresse	5	1	
118	M.8	Oui				
119	P.41	En effet. Et qu'est-ce qu'il fait le				

		clown ?				
120	Ac.5	Comme ça.	Fait au revoir avec la main.			
121	P.42	Florian avec des mots. Il est comment le clown	Florian penche la tête sur le côté puis regarde la professeure.			SLat SIE
122	Flo.5	Triste				
123	P.43	Oui il est triste				
124	Toni.1 5	Est-ce que je peux	Debout le doigt levé			
125	P.44	La page suivante 0 Toni ?				
126	Toni.1 6	Oui				
127	P.45	D'accord				
128	Toni.1 7	Il dit oh là là <u>après</u> il est entrain faire comme ça avec sa main sur sa tête <u>après</u> gros monsieur il prend	Debout, lève les bras puis mime le geste	31	4	
129	Flo.6	Non il XXX				
130	P.46	J'aimerais bien entendre Toni 000 Agnès. Vas-y reprends Toni. Le grand monsieur l'attrape et	Toni se rassoit Toni se relève			
131	Toni.1 8	<u>Et</u> le met à côté de le gens le le petits enfants		13	1	
132	P.47	A côté des enfants hum hum				
133	Toni.1 9	Euh comment on dit				
134	Ben.11	Moi je sais les enfants <u>qui</u> fait le spectacle	Benjamin lève la main	12	2	
135	Toni.2 0	Ils ont pas avec un groupe hein c'est pas un groupe hein c'est avec un garçon		14	3	
136	P.48	Alors la première petite fille elle est déguisée comment ?				
137	AS.8	XXX fait la danse	Toni est toujours debout et regarde alternativement les illustrations, la maîtresse et la professeure de cirque.			
138	P.49	Elle fait de la danse				
139	AS.9	Non non XXX				
140	Toni.2 1	Non c'est une princesse		7	1	
141	P.50	Une princesse tu crois ?				
142	M.9	Qu'est-ce qu'elle a dans la main ?				
143	Ben.11	Elle a une baguette magique		10	1	
144	P.51	Et à côté qu'est-ce qu'on voit ?	Les apprenants parlent tous en même temps			
145	AS.10	XXX on voit le masque de crocodile				
146	P.52	A côté c'est quoi ?				
147	As.11	C'est la princesse				SLat

148	P.53	Une princesse. Elle a quoi sur la tête ? XXXX	Les apprenants parlent tous en même temps			SIE
149	Mat.4	Un lacet				
150	P.54	C'est un lacet ? Sur la tête ? A côté du crocodile ça s'appelle comment ça ?	Toni s'assoit			
151	Ag.13	Un roi	Andréa se lève			
152	Toni.2 2	Un roi c'est un monsieur <u>qui</u> est avec cet truc		12	2	SLat SML
153	P.55	Donc si le roi c'est le monsieur la dame c'est ?				
154	E	C'est la princesse				
155	Ag.14	La reine				
156	P.56	La reine très bien Agnès. Et à côté c'est quoi ?				
157	Ben.12	C'est un super héro	Benjamin se lève	6	1	
158	P.57	C'est un super héro XXX On tourne et on va voir ce qui se passe ensuite On est arrivé à la page	Rires de l'ensemble du groupe			
159	AS.12	huit				
160	Toni.2 3	Maîtresse je peux maintenant	Debout levant la main			
161	P.58	Oui mais après j'aimerais entendre aussi ceux qui n'ont pas parlé. Alors, on écoute Toni pour la page 8 et après quelqu'un d'autre				
162	Toni.2 4	Le gens est entrain de faire le photo à		11	2	
163	Ahm.2	La photographie				
164	P.59	Oui				
165	Toni.2 5	<u>Après</u> le fée 000 il dit <u>aussi</u> à elle : viens à côté de notre samis		16	2	
166	P.60	Clown il dit				
167	Toni.2 6	Viens à côté de notre samis				
168	Ben.13	<u>C'est pas ça qu'</u> il a dit		6	2	
169	P.61	Alors Benjamin tu penses quoi ?				
170	Ben.14	<u>Je pense qu'</u> elle a dit euh la dame elle nous jeté dans la poubelle je suis sorti <u>et après</u> j'ai j'ai mis chaussures <u>et après</u> j'ai acheté une	Toni regarde Benjamin	40	6	
171	Toni.2 7	non				
172	P.62	Toi tu penses qu'il raconte son histoire				

173	Toni.2 8	Non il raconte pas				
174	P.63	Et Toni tu penses qu'il dit comme toute à l'heure				
175	Ag.15	<u>Et moi je pense comme Toni</u>		8	1	
176	E	Moi aussi				
177	P.64	Alors ça c'est des hypothèses en tout cas on va voir ce qui se passe après donc j'aimerais que Ewan nous dise ce qui se passe après				
178	Toni.2 9	Ah oui oui oui maîtresse est-ce que je peux	Toni se lève et lève la main			
179	P.65	Non non non Toni c'est bien mais je voudrais que les autres parlent aussi Ewan tu penses quoi 000	Toni se tourne vers Ewan qui ne répond pas			
180	Ag.16	La dame vient chercher la fille et la fille ramène son ami clown	Agnès prend spontanément la parole	20	2	
181	P.66	D'accord il y a une dame qui vient chercher la petite fille et la petite fille emmène son ami le clown				
182	Toni.3 0	Il dit pas <u>que</u> c'est un 0 il prend comme c'est un peluche		15	3	
183	P.67	Elle le prend comme si c'était une peluche hum hum elle l'emmène comment son clown ?				
184	Toni.3 1	Comme ça	Toni met sa main sous son bras			SLat SIE
185	Ben.15	Comme ça				
186	Ahm.3	Comme ça.				
187	P.68	C'est comment comme ça ? Comment on peut dire ?	Reproduisant le geste des enfants			
188	Mat.5	Comme un poupée				
189	Flo.6	Sous le bras				
190	P.69	Très bien Florian comme une poupée sous le bras Alors on tourne on va voir page suivante Sid qu'est-ce qui se passe ?	Tous les apprenants tournent la page sauf Yann qui joue avec sa règle			
191	Sid.2	<u>Après</u> elle va à la maison <u>après</u> y'a une dame <u>après</u> la petite fille elle a triste		30	3	
192	Mat.6	Non c'est pas ça		4	1	
193	P.70	T'es partie un peu loin là. Tu peux l'aider un peu Matthieu				
194	Mat.7	Oui son père il dit <u>que</u> sa maman elle dit regarde maman regarde mon petit clown et <u>après</u>		27	3	

195	Toni.3 2	Mais non	Toni regarde Matthieu			
196	P.71	C'est son hypothèse				
197	Mat.8	elle dit c'est quoi ça <u>après</u> elle dit c'est mon copain <u>après</u> elle jette par la fenêtre		25	5	
198	P.72	Elle le jette par la fenêtre. Tu n'es pas d'accord Toni. Tu penses quoi toi ?				
199	Toni.3 3	<u>Je pense</u> regarde le grand-mère elle dit regarde ma fille je t'ai ramené un		24	4	
200	Ag.17	Moi je suis pas d'accord avec lui		9	1	
201	P.73	Laisse Toni finir et tu nous diras après				
202	Toni.3 4	<u>Mais</u> le grand-mère dit tiens un peluche	Lève la main au- dessus de sa tête	11	2	
203	P.74	Toni tu crois que c'est la grand- mère qui dit ça				
204	Ben.15	Moi je crois pas	Fait non avec son doigt	4	1	
205	Toni.3 5	Le grand-mère dit tiens un fée pour toi		10	2	
206	P.75	Tiens une fée pour toi				
207	Toni.3 6	<u>Après</u> elle dit c'est quoi ça c'est un clown mon ami <u>après</u> elle dit comment clown c'est ton ami elle jette		30	6	
208	P.76	Elle jette le clown alors d'accord et Agnès tu penses quoi toi ?				
209	Ag.18	<u>Je pense que</u> c'est sa grand-mère qui l'a emmené sa fille et <u>après</u> sa fille regarde j'ai ramené mon ami clown <u>après</u> la maman a pris son pied au clown		45	6	
210	P.77	A pris le clown par le pied c'est ça ?				
211	Ag.19	Oui et <u>après</u> elle a dit ah quelle horreur tu ramènes ça à la maison		22	2	
212	Ben.16	Non non non je crois pas ça moi	Benjamin fait non avec le doigt	6	1	
213	Toni.3 7	Est-ce que je peux est-ce que je peux	Debout doigt levé			
	P.78	Attends on n'a pas entendu la version de Benoît				
	Ag.20	Et après				
214	P.79	Et après Agnès termine				

215	Ag.21	Et après la mère elle jette le clown par la fenêtre et après la fille elle a dit ah non fais pas ça maman.		34	3	
216	P.80	Alors Benjamin tu as une autre hypothèse				
217	Ben.17	Elle a dit tiens je te ramène ta petite fille après elle l'a prend par le pied et qu'est c'est que ça elle est restée comme ça et après et après et après elle a fait elle a dit tu l'as acheté dans la rue	Imite le geste avec sa mai. Met ses bras le long du corps	58	9	SLat SPA
218	Toni.3 8	Acheté tu sais pas dire j'ai trouvé		11	2	
219	Ben.18	J'ai trouvé dans la rue et après elle a dit on a pas besoin de ça dans la maison et elle a jeté par la fenêtre	Fait un grand geste avec son bras	35	4	
220	P.81	Il y a donc plusieurs hypothèses possibles mais qu'est-ce qui va se passer après ?				
221	Ac.6	Il va tomber	Acheq prend spontanément la parole	4	1	
222	P.82	Il va tomber Acheq on t'écoute				
223	Ac.7	Il va tomber par la fenêtre		9	1	
224	P.33	D'accord il tombe où exactement ?				
225	Ac.8	Au jardin				
226	E	Sur le jardin				
227	Ag.22	Non sur le toit				
228	P.83	Dans le jardin, sur le toit				
229	Toni.3 9	Est-ce que je peux 0 sur un arbre	Se lève et lève le doigt			
230	P.84	Dans un arbre et après 000 on change de page et après j'aimerais entendre Ahmed				
231	Ag.23	Page 13				
232	P.85	Page 13 Ahmed 000 Alors vas-y Sid	Ahmed n'est pas à la bonne page			
233	Sid.3	Il y a un chien il court en arrière		11	2	
234	P.86	Il court derrière clown				
235	Sid.4	Il court derrière clown après le clown il court		12	2	
236	P.87	Il court il court et page 14 qu'est-ce qu'il fait page 14				
237	Toni.4 0	Est-ce que je peux je peux est-ce que je peux ?	Se lève et lève la main			
238	P.88	Toni				
239	Toni.4	Il fait comme ça il est comme ça	Toni mime les	32	5	

	1	après le chien il vient il fait une roulade en arrière il monte sur ça	gestes en même temps qu'il parle			
240	P.89	Il monte sur quoi				SLat SIE
241	Toni.4 2	Le truc	Montre la forme de la caisse dans l'espace			
242	P.90	ça s'appelle comment ça ?				
243	Ag.24	La scène				
244	Ahm.4	Une boîte				
245	P.91	Une boîte une caisse une caisse en bois				
246	Toni.4 3	Le monsieur <u>qui</u> avait un chien vient pourquoi t'as fait peur à mon chien <u>et</u> le jette comme ça	Mime le geste	24	4	
247	P.92	Mm mm				
248	Toni.4 4	C'est pas ça ?		3	1	
249	P.93	Eh bien êtes-vous d'accord avec Toni				
250	AS	Oui iiii				
251	P.94	Vous croyez qu'il lui dit pourquoi t'as fait peur à mon chien				
252	AS	Ouiiii				
253	P.95	Eh bien il faut tourner la page pour savoir				
254	Toni.4 5	Voilà voilà				
255	Ben.19	Ah c'est ça qu'elle a dit		6	2	
256	AS	[Ouh] [c'est le superman] XXX	Rires			
257	P.96	Alors Ewan qu'est-ce qu'il fait le monsieur là				
258	Ew.1	Il jette				
259	P.97	Chut j'écoute Ewan				
260	Max.1	Maîtresse				
261	P.98	Oui Maxime	Ahmed mime le geste de jeter			
262	Max.2	Il jette comme ça après		7	1	
263	P.99	Avant de le jeter qu'est-ce qu'il fait ? page 16 ?				
264	AS	XXX				
265	P.100	Maxime chut on écoute Maxime				
266	Max.3	Il regarde		4	1	
267	P.101	Oui il le regarde il l'a attrapé comment Maxime ?				
268	Max.4	Il a attrapé sur le pied		8	1	
269	M.10	Par le pied				
270	P.102	Par un pied et il le regarde	Imite le geste			
271	Max.5	Après le jette sur la fenêtre par la		10	1	

		fenêtre				
272	P.103	Est-ce qu'il le jette par la fenêtre				
273	As	Non				
274	Ag.25	Il le jette euh par la rue	Toni se lève	7	1	
275	P.104	Il le jette comment on pourrait dire ? 000 Toni	Fait le geste avec le bras			
276	Toni.4 6	<u>Après quand</u> il le jette il y a un maison grand il y a		14	2	
277	P.105	Mmm une grande maison				
278	Toni.4 7	Il y a un fenêtre ouverte il y a un fenêtre ouverte		10	1	SLat SPA
279	M.11	Une fenêtre ouverte				
280	Toni.4 8	Oui il y a une fenêtre ouverte <u>après</u> il rentre après 000		16	2	
281	P.106	Après on tourne pour savoir la suite 000 il y a une fenêtre ouverte				
282	Ben.20	Et après	Benjamin lève le doigt			
283	P.107	Et après Benjamin qu'est-ce qui se passe ?				
282	Ben.21	<u>Et après</u> elle a entré dans la maison de quelque personne et après		18	1	
283	Ag.26	Dans la chambre de				
284	P.108	Il arrive dans la chambre				
285	Ag.27	Des enfants				
286	Ben.22	<u>Et après</u> et après l'enfant il a pleuré il elle a fait comme ça <u>et après</u> la mère de l'enfant elle a fait comme ça <u>et après</u>	Toni est debout et lève la main	31	3	
287	P.109	Vous croyez que c'est la mère de l'enfant ?				
288	Ag.28	Non c'est				
289	As	Sa soeur				
290	P.110	Matthieu tu penses que c'est la soeur Agnès aussi				
291	AS	Oui c'est la soeur				
292	Toni.4 9	XXX <u>mais vous dites que</u> le et que le bébé vous dites <u>que</u> c'est maternelle et <u>après</u> vous dites <u>que</u> c'est la soeur	Toni est debout	20	4	
293	Ag.29	<u>Alors pourquoi</u> il y a un lit toi		9	1	
294	P.111	Alors est-ce que c'est sa soeur au bébé est-ce que c'est sa mère ?				
295	As	XXX Sa soeur sa mère	Toni lève la main puis la baisse			
296	P.112	Tu penses que c'est sa soeur				

297	Toni.5 0	Est-ce que je peux maintenant	Toni toujours debout lève à nouveau la main			
298	P.113	J'aimerais savoir si je sais pas Marceau Maxime ou Ewan veulent continuer là et Florian je ne t'ai pas beaucoup entendu non plus p 19 explique-nous Florian	Florian lève discrètement la main			
299	Flo.7	XXX <u>Après</u> il fait un un petit spectacle pour le bébé <u>et</u> il arrête de de pleurer		22	2	
300	P.114	En effet il fait un petit spectacle pour le bébé et le bébé arrête de pleurer				
301	Toni.5 1	Est-ce que maintenant je peux ?	Toni se lève et lève le doigt			
302	P.115	Il fait quoi comme petit spectacle Florian				
303	AS	XXX				
304	P.116	Eh eh eh j'ai interrogé Florian				
305	Flo.8	De l'acrobatie				
306	P.117	De l'acrobatie				
307	Flo.9	Il fait l'équilibre		6	1	
308	P.118	Il fait l'équilibre oui				
309	Flo.10	Il fait du jonglage		6	1	
310	P.119	Et il fait du jonglage très très bien				
311	Sid.5	C'est quoi l'acrobatie				
312	P.120	L'acrobatie c'est quand on fait des roulades quand on fait l'équilibre tout ça c'est des acrobaties l'équilibre sur les mains comme là	Grand geste avec les bras Montre l'image dans le livre			SLat SIE
313	Toni.5 2	Est-ce que maintenant je peux ?	Toni se lève et lève le doigt			
314	P.121	Allez vas-y Toni page suivante				
315	Toni.5 3	Viens à côté de mes amis ils sont dans la poubelle <u>après</u> il XXX <u>après</u> oh c'est l'heure de venir de notre mère <u>après</u> ils font comme ça oh <u>après</u> ah j'ai une idée	Toni toujours debout met sa main autour de son cou	42	6	
316	P.122	J'ai une idée alors c'est quoi son idée				
317	Ag.29	C'est de l'aider à nettoyer		8	2	
318	Toni.5 4	Nettoyer				
319	Flo.11	Faire du ménage		6	1	
320	P.123	Qu'est-ce qu'ils font ? Le ménage. Qu'est-ce qu'ils font encore ?				
321	Toni.5	Il met le lit bien		5	1	

	5					
322	P.124	Ils font le lit. Qu'est-ce qu'ils font encore ?				
323	Toni.5 6	Ils font comme ça.	Mime le geste de balayer	5	1	SLat SIE
324	P.125	Qu'est-ce qu'on fait quand on fait comme ça ?	Mime le geste de balayer			
325	Sid.6	Maîtresse ils ont nettoyé		5	1	
326	P.126	Ils ont nettoyé et la troisième image là comment ça s'appelle quand on fait ça	Montre l'image à tout le groupe dans le livre			
327	Ben.23	Ils ont barré	Mime le geste de balayer			SLat SPA
328	Ag.30	Balayé				
329	Ben.24	Balayé				
330	P.127	Ils ont balayé très bien et avec les assiettes qu'est-ce qu'ils sont entrain de faire				
331	Mat.9	nettoyer				
332	P.128	Nettoyer les assiettes on dit comment quand on nettoie les assiettes qu'est-ce qu'on fait on fait la 000 vaisselle hein ils font la vaisselle et après				
333	Ag.31	Ils font le lit		4	1	
334	Sid.7	On tourne la page				
335	P.129	Et on tourne la page 000 qu'est-ce qui se passe sur la page suivante Ahmed ?	Tous les enfants tournent la page			
336	Ahm.5	Euh 000	Toni est debout et lève le doigt			
337	Ac.9	Ils changent la couche oup		6	1	
338	P.130	Oui très bien Acheq				
339	Ac.10	Ils changent la couche				
340	P.131	Ils changent la couche du bébé oui				
341	Ac.11	Et il met la sœur du bébé il pose le sur le lit		15	2	SLat SML
342	P.132	La sœur du bébé le pose dans son lit oui				
343	Ag.31	Non c'est pas dans son lit		6	1	
344	P.133	C'est dans quoi alors Agnès				
345	Ag.32	Dans sa poussette				
347	P.134	Oui				
346	M.11	Mmmm				
347	P.134	C'est pas tout-à-fait une poussette la poussette on est assis dedans là il est couché comment ça s'appelle quand on est couché	Montre avec sa main la position assise			

		quand le bébé est couché ?				
348	Mat.10	La poussette lit				
349	P.135	C'est pas une poussette				
350	Mat.11	C'est un lit euh		3	1	
351	Ag.33	La poussette c'est 0 ça va être pour coucher <u>aussi</u> ça va euh		13	2	
351	M.12	Oui mais là regarde c'est pas la forme des poussettes regarde				
352	Toni.5 7	Est-ce que je peux est-ce que je peux ?	Toni est tjs debout et il lève le doigt			
353	P.136	Toni tu sais comment ça s'appelle ça ?				
354	Toni.5 8	Non je me rappelle pas non				
355	M.13	On l'a déjà vu ça				
356	Toni.5 9	Il y a an dedans	Regarde la maîtresse			
357	M.14	Oui en plus il y a an dedans rire				
358	P.137	Oui il y a an dedans c'est bien cherche Toni	Toni se dirige vers les affichages au mur			
359	Ben.25	On				
360	M.15	Non pas on an an an				
361	Sid.8	Ah un chariot				
362	M.16	Non pas un chariot 000 Non an pas on là tu regardes on On l'a pas non on l'a pas	La maîtresse se dirige à son tour vers les affichages			
363	Ben.26	Elle est là-bas maîtresse	Montre l'autre mur			
364	M.17	Non an et am ils sont là mais on ne l'a pas écrit on l'a vu une fois on en a parlé déjà de ce mot alors on va vous aider un peu				
365	P.138	Un lan 000 un landau				SLat SPA (suite en 369)
366	As	Un landau				
367	P.139	Ça s'appelle un landau				
368	Sid.9	Un langau				
369	M.18	Landau <u>da</u>				
370	Toni.6 0	Est-ce que je peux ?	Toni lève la main			
371	P.140	Alors maintenant on t'écoute Toni ?				
372	Toni.6 1	<u>Après</u> sa mère elle dit bon <u>maintenant</u> on peut hein sortir <u>maintenant</u> on peut sortir à la <u>XXX</u> <u>que</u> le clown il y descend le truc	Ahmed lève le doigt mais la professeure ne le voit pas	28	3	

373	P.141	Attends c'est quoi le truc p 23 donc elle descend le landau elle le descend par où le landau ?				
374	Sid.10	Par les escaliers				
375	P.142	Très bien				
376	Toni.6 2	Par les escaliers <u>après</u> il monte <u>et</u> descend doucement XXX ils sont entrain de faire vite fait dans la rue lui il fait comme ça comme ça	Se lève et se déplace sur le côté	31	3	
377	Sid.11	De courir				
378	P.143	Il court dans la rue oui				
379	Ag.34	<u>Après</u> on change de page				
380	P.144	Après on change de page et Maxime tu nous dis ce qui se passe à la page suivante 000 Alors page 24 Maxime qu'est-ce qui se passe 000 Ahmed tu l'aides vas-y Ahmed	Tous les enfants tournent la page sauf Yann Ahmed lève le doigt La professeure va montrer la page à Yann			
381	Ahm.6	Ils ont fait sortir les peluches dans la poubelle euh		13	1	
382	P.145	Ils retirent les peluches de la poubelle oui très bien Ahmed et ils les mettent où				
383	Sid.12	Landau				SPA (369)
384	P.146	Bien Sid dans le landau ils mettent les peluches dans le landau et après qu'est-ce qu'ils font après 000				
385	Toni.6 4	Après c'est à mon tour maintenant hein				
386	P.147	Allez Toni vas-y	Toni se lève			
387	Toni.6 5	<u>Après</u> elle a dit j'ai une idée <u>après</u> après après il prend il prend		14	3	
388	Ag.34	Des peluches				
389	Toni.6 6	Des peluches c'est p 25				
390	P.148	Il prend un ruban				
391	Toni.6 7	Oui il prend un ruban <u>après</u> il fait quelque chose	Met la main dans ses cheveux	13	2	
392	Sid.13	Maîtresse il a attaché il a attaché les cheveux avec un	Sid prend la parole spontanément	10	1	
393	Toni.6 8	Laisse-moi terminer				
394	Sid.14	Avec le chouchou				
395	P.149	Avec le chouchou ou là c'est peut-être un ruban				

396	Sid.15	Et le clown il a donné des plantes		10	1	SLat SIE
397	P.150	Des plantes qu'est-ce qu'il donne le clown				
398	Sid.16	Des fleurs				
399	AS	Des fleurs				
400	P.151	Des fleurs très très bien et ensuite qu'est-ce qu'ils font				
401	Sid.17	On tourne la page ?				
402	P.152	On tourne la page	Tous tournent la page			
403	Toni.6 9	Ils ils courent avec le fleur comme ça <u>après</u> ils ont ils ont monte <u>après</u> ils rentrent	Mime le geste de tenir les fleurs	20	3	
404	P.152	Ils courent avec les fleurs ils rentrent où 0 ils rentrent 0				
405	Sid.18	Dans la maison				
406	Toni.7 0	Non sa mère elle dit vite vite notre maître elle va elle va		14	2	
407	Flo.12	Maître				
408	P.153	Qui va arriver Florian tu as raison vite vite qui va arriver				
409	Ag.35	Ma maman				
410	Toni.7 1	<u>Après</u> la mère elle va rentrer ah j'ai mal à la tête		16	2	
411	P.154	La mère rentre elle dit j'ai mal à la tête et on tourne la page	Tous tournent la page			
412	Max.6	Après				
413	P.155	Maxime vas-y				
414	Max.7	C'est bien habillé et ça sent bien		9	2	
415	P.156	Qu'est-ce qu'on peut dire encore ?				
416	Ag.36	Elle est fatiguée		5	1	
417	Toni.7 2	Elle donne sa main à sa mère <u>après</u> sa mère elle fait un bisou <u>après</u> elle est assise sur le lit entrain de parler avec son bébé <u>après</u> les peluches sont assises comme ça	Toni est toujours debout puis il s'assoit	54	5	
418	P.157	Elles sont assises où les peluches				
419	Ag.37	Dans le lit				
420	Sid.19	Comme un statue				
421	Toni.7 3	Comme un statue				
422	P.158	Sur le lit comme des statues et le clown il est où ?				
423	Ben.27	Il est <u>aussi</u> en statue avec les peluches	Benjamin met ses bras le long de son corps	13	1	
424	Sid.20	Et la mère elle voit pas		7	1	

425	P.159	Elle voit pas que c'est quoi ?				
426	Toni.7 4	C'est un vraiment clown		4	1	
427	P.159	Que c'est un vrai clown vivant				
428	AS	Oui				
429	P.160	Et voilà la fin de l'histoire	Se lève.			

6.2. Analyse critique du spectacle final

? Prise de parole imposée par l'enseignant

! Prise de parole spontanée, demandée par l'apprenant ou en réponse à des questions provoquées par une séquence narrative que l'apprenant a initiée.

Interactions verbales			Attitudes	Analyse de la production orale		
				! ou ? + durée	Nombre info-syllabes	Nombre propositions
1	P.1	Je voudrais que vous me disiez vos impressions après avoir revu votre spectacle. Benjamin.	Matthieu et Benjamin lèvent la main			
2	Ben.1	Quand Sid a fait tomber l'arbre de euh		!5''	9	1
3	Sid.1	Non c'est pas moi		!2''	4	1
4	Ben.2	le chose pour les XXX		!4''		
5	Ach.1	C'est grave ça ?		!2''	4	1
6	P.2	Alors est-ce que tu penses que c'est grave				
7	Rap.1	Bah oui		!1''		
8	Mat.1	Bah oui c'est tout notre spectacle XXXX après il dit XXX		!5''	13	2
9	Sid.2	Maîtresse moi Oscar il me pousse partout et je lui ai dit stop il arrête pas et après il est tombé l'arbre		!7''	30	4
10	P.3	Penses-tu que c'est grave Raphel que l'arbre il soit tombé				
11	Rap.2	Oui c'est grave parce que Oscar il a poussé Sid		!7''	14	2
12	P.4	Oscar a poussé Sid et l'arbre est tombé mais pour le spectacle est-ce que c'était très grave ?	Benjamin lève la main			
13	AS	Non				
14	P.5	Non				
15	Ben.3	Non maîtresse, il fallut qu'on voit pas l'arbre parce qu'on était dans la maison c'est pour ça	Mets ses mains devant	!8''	27	4
16	AS	XXXX				
17	P.6	Bon alors, et Yann qu'est-ce que tu as pensé du spectacle				
18	Yan.1	Je pense que c'était super		?2''	8	2
19	P.7	Que c'était super ! Tu es content de ce				

		que tu as fait toi.				
20	Yan.2	Oui		? 1''		
21	P.8	C'est bien. Je pense aussi que tu as très bien réussi ce jour-là Qui ne nous a pas donné son avis ? Ewan qu'est-ce que tu as pensé de				
22	Ewa.1	Bien		? 1''		
23	P.9	Bien mais encore				
24	Ewa.2	Très bien et très bien et bravo		? 3''		
25	P.10	Marceau qu'en penses-tu toi				
26	Mar.1	Bien	A peine audible car voix très basse	? 1''		
27	Ahm.1	C'était vraiment très bien		! 3''	6	1
28	P.11	Oui, Ahmed				
29	Ahm.2	Vraiment très bien		? 2''		
30	P.12	Oui. Est-ce que vous pensez qu'il y a des choses qui aurait pu être mieux				
31	As	Oui				
32	Yan.3	Pendant le spectacle Taha il a poussé le rideau et nous il faut qu'on fait comme ça comme ça comme ça pour nous voir	Se lève et se met de côté	! 12''	33	2
38	P.13	Et le poteau est tombé. Bon ça c'était un peu l'accident de l'après-midi mais l'essentiel est que ce ne soit pas grave.				
39	Sid.3	L'après-midi il était mauvais le spectacle		! 3''	13	1
40	P.14	Alors pourquoi il était mauvais le spectacle de l'après-midi				
41	Sid.4	Parce que		! 1''		
42	Ach.2	Parce que lui il court et comme il voit rien comme il voit pas le rideau et bien c'est comme ça. Il sait pas que il y a un poteau.		! 16''	35	6
43	Ben.4	On dirait qu'il a pas fait exprès il avait la main comme ça il a sauté et après il a tombé sur le rideau comme ça.	Se lève et lève les bras	! 9''	34	5
44	P.15	Voilà, je pense aussi qu'il n'en a pas fait exprès. N'est-ce pas Taha ? Quand le poteau est tombé, tu n'en as pas fait exprès ? Mais je crois que tout le monde était très énervé l'après-midi				
45	Mat.2	Moi était très très énervé		! 2''	8	1
46	Sid.5	Moi j'étais énervé comme une vraie puce		! 3''	13	1
47	P.16	Alors Mehdi je ne t'ai pas entendu				
48	Meh.1	Il était bien		?	4	1
49	P.17	Il était bien				

50	Meh.2	oui		?		
51	P.18	Pourquoi				
52	Yan.4	Parce qu'il était bien		!2''		
53	P.19	Est-ce que toi tu es content de toi ?				
54	Meh.4	Oui				
55	P.20	Oui et pourquoi ?				
56	Yan.5	Parce qu'il est très content		!2''	7	1
57	E	Tais-toi				
58	Mat.3	Arrête Yann c'est pas rigolo		!2''	9	2
59	P.21	Matthieu tu voulais parler				
60	Mat.4	C'était bien le spectacle parce que on a fait beaucoup de progrès on a pratiquement un peu le spectacle on a appris très facilement	Acheq lève la main	!18''	31	4
61	P.22	Mmm oui Acheq				
62	Ach.3	Moi je suis content parce que j'ai appris beaucoup de choses du cirque parce que mon père il aime beaucoup le cirque mon père il sait faire beaucoup de magie		!15''	42	4
63	P.23	Il sait faire de la magie				
64	Ach.4	Oui				
65		Comment				
66	Ach.5	Il m'a dit au téléphone je lui ai dit qu'on a fait un spectacle et quand il va nous donner des CD je vais envoyer		!16''	33	5
67	P.24	Ah oui. Ton père il va être content				
68	Ach.6	Et quand je vais aller au Maroc je vais lui montrer tout ce que je sais faire		!6''	21	3
69	P.25	Tu vas y aller quand au Maroc				
70	Ach.7	Peut-être c'est là quand l'école finit		!2''	11	2
71	P.26	D'accord. Yann tu voulais dire quelque chose				
72	Yan.6	Moi je voulais dire que le maître du camping il sait faire du magique il m'a dit une fois que à l'école que il a fait avec les copines et le autres ils font une euh comment ça s'appelle comme ça le petit	Montre avec ses mains	!30''	59	5
73	P.27	Un diablo 000 non				
74	Yan.7	Non il est comme ça t il est un petit peu rond comme ça		!5''	15	2
75	Ach.8	L'assiette				
76	M.1	Les anneaux				
77	Yan.8	Non				
78	Ach.9	Quelque chose du cirque ?		!2''	7	1
79	Yan.9	Non euh petit balle		!2''		
80	P.28	Une balle				
81	Yan.10	Une petite balle et il met ici et après il	Montre sa	!4''	19	2

		trouve ici	bouche puis son oreille			
82	P.29	Alors ça c'est un vrai tour de magie				
83	Ach.10	Je sais je sais c'est comme ça il disparaît après c'est comme ça	Se lève	! 5''	16	4
84	AS	XXXX	Tous parlent en même temps			
85	Mat.5	En premier, je sais comment il fait il met la boule là après il fait comme ça après il prend la boule eaprès il l'avale t il fait comme ça		! 15''	41	7
86	Ben.5	Il faut deux boules de la même façon on pense que c'est les mêmes il met là après on cache	Montre deux ronds avec ses mains	! 10 ''	27	5
87	Sid.6	Ah oui ah oui		! 2''		
88	P.30	Vous avez beaucoup de choses à dire mais il faut que tout le monde soit assis alors Acheq levait la main et après Yann.	Acheq et Yann lèvent la main			
89	Ach.11	Il y a une serviette il y a une grosse boule il a mis la serviette sur la boule après il a fait comme ça et après j'ai fait « ah ! » à la deuxième il a arraché et là il m'a dit « tire tire tire un petit peu » et après je sais pas comment on fait XXX	Montre avec ses mains la forme de la serviette puis la forme de la boule Mime les gestes au fur et à mesure qu'il raconte	! 55''	77	9
90	AS	XXX Rires				
91	Ben.6	Il y a du sang qui est sorti ?		! 2''	9	2
92	Ach.12	Non, après la troisième il a fait avec quatre cartes en dessous il y a des dirams il enlève la carte il prend la diram il fait comme ça il les montre tous les cartes combien il y a de dirams et quand il a trouvé il a trouvé deux	Mime en expliquant. Tous les apprenants sont tournés vers lui.	! 35 ''	68	9
93	P.31	Ah bah ça c'est super				
94	M.2	Dis leur explique ce que c'est qu'un diram parce que je crois qu'ils ne savent pas ce que c'est qu'un diram.				
95	Ach.13	C'est une pièce argent		! 2''	7	1
96	M.3	Oui une pièce de monnaie				
97	Ach.14	Après il a pris les deux encore et il a fait comme ça il a disparu après il l'a trouvé là après tous il les trouve là	Mime en expliquant. Tous les apprenants sont tournés vers lui.	! 10''	37	5
98	P.32	Eh bien ça c'est de la magie				

99	Mat.6	J'ai vu un anglais magicien il a pris comme ça il a pendu comme ça il a les deux pieds il a pendu comme ça et après ils ont posé et après ils ont coupé et après ils ont enlevé la couverture et après il en avait rien et après il a enlevé ça et après il a remis après il a remonté tout il y avait un monsieur et une dame il y a une qui tirait le pied il y a une qui tirait la main et il dit tu respire plus et après ils disent un, deux , trois pouh et après ça a coupé la dame comme ça		! 1'10	152	19
100	P.33	Eh bien dis donc				
101	Mat.7	Et après la dame elle j'étais impressionné		! 3''		1
102	AS	Rires				
103	Mat.8	Après mon père il dit tu veux qu'on fasse avec toi j'ai dit non jamais de la vie et la dame était grande te après elle était petite comme ça		! 12''	42	5
104	P.34	Oh là là vous avez des drôles d'histoires à raconter. Alors il y a Benjamin qui a levé la main après c'est Yann et après c'est Raphel.	Benjamin, Yann et Raphel lèvent la main.			
105	Ben.7	Moi j'ai vu dans la télé un monsieur il a des cartes et par magie un monsieur il est pauvre et après il trouve les cartes de XXX de maison des photos des choses pour compléter la maison et une voiture et après il fait comme ça ça apparaît une vraie maison comme dans la photo et après il fait apparaître une voiture		! 47''	96	8
106	P.35	Eh bien Yann, qu'est-ce que tu voulais nous dire				
107	Yan.11	Une fois quand j'ai allé à la château de Versailles et quand je vais aller RER pour aller à la maison euh je vois deux gens qui font course pas avec des vélos mais avec des monocycles		! 20''	50	5
108	P.36	Ah oui entre le château de Versailles et ta maison				
109	Yan.12	Non maison était après là ici	Se tourne à gauche et montre la gauche en tendant le bras	! 4''	9	1
110	P.37	Mmm				
111	Yan.13	Le château de Versailles il était très loin mais quand j'étais allé pour RER grand	Se tourne à droite avec son	! 55''	68	9

		RER je vois un monsieur avec un rouge casque et rouge comme ça et il fait comme ça sans tomber je crois qu'il fait des courses mais je sais pas si ils sont deux ou trois je sais pas	bras droit tendu Fais un grand cercle avec ses mains (sur RER) puis met ses mains sur sa tête (sur casque) puis sur sa poitrine. Se met debout et mime le pédalage et (sur je sais pas) fait non de la tête.			
112	P.38	Alors il y avait Raphel après il y a Ahmed et Sid tu voulais parler aussi				
113	Rap.3	Je vois à la télévision j'ai une petite fille euh elle fait la magie elle prend son tête et après elle fait comme ça elle même pas mal elle la sent même pas sortir après elle va la tête comme ça elle elle pleurait elle pleurait et après elle prend son toute la corps et les pieds elles restent et après elle fait comme ça et elle a pleuré	Ecarte les bras puis mets ses mains derrière la tête Met la main sur son cou Met les mains de chaque côté de son cou	! 1'02	97	13
114	P.39	Ahmed Ahmed avant	Acheq lève le doigt			
115	Ahm.3	Moi j'ai vu à la télévision un magicien qui a dit à un enfant qui écrasait les petits ballons qui explosait les boules et après quand il a mis son pied il a pas explosé et ensuite il a cherché un garçon après il s'est allongé comme quand on dort et après il a mis une couverture sur lui après quand il a enlevé il était plus là	Tape par terre avec son pied Met la tête en arrière	! 1'10	101	12
116	P.40	D'accord d'accord				
117	Sid.7	Maîtresse un petit garçon qui fait de la magie il avait une petite balle là et après comme il fait ça il y a une balle et ça fera deux comme il fait ça ça fera une c'est très facile de l'enlever c'est trop facile après il était avec les menottes après il fait ça après il monte tout seul	Montre les gestes avec ses mains Se lève et met ses mains derrière le dos Met ses deux mains à 20 cm du sol	! 43''	89	12
118	P.41	Après je crois qu'il y avait Acheq et				

		après on va descendre en récréation				
119	Ach.15	Quand j'étais au Maroc quand je vais aller à la maison parce que c'est fini l'école j'ai vu des personnes qui font des acrobaties je sais pas comment on fait pour rouler comme ça pas sur la terre là	Fais des gestes circulaires avec ses mains Met sa main au-dessus de sa tête	!45''	56	6
120	P.42	Ça s'appelle des saltos				
121	Ach.16	Oui c'est ça		!1''		
122	P.43	Bon c'est l'heure on va devoir descendre en récréation				

Annexe 7 : Observation des apprenants-spectateurs

7.1. Première scène

Une vieille dame (interprétée par la maîtresse) entre en scène et jongle avec ses peluches avant de les jeter à la poubelle.

	La vieille dame entre en scène et s'approche du tas de peluches situées au milieu de la scène. → 55''	Avec sa canne, elle fouille dans les peluches 1'15	Elle jongle avec chaque peluche avant de la mettre dans son sac. 3'30	Elle jongle avec la mascotte de la classe et hésite à la jeter. 3'46
Acheq	😊 ++	💀 « Chut »	😊	👁️
Agnès	😊 ++	😊 +	😊	💡 « Aaah »
Ahmed	😊 ++	😊	😊	👁️
Amane	😊 ++	😊 +	😊	👁️
Benjamin	😊 ++	😊 +	😊	💡 « Eh »
Ewan	😊 ++	😊	😊	👁️
Florian	😊 ++	😊	😊	👁️
Marceau	😊 ++	😊	😊	👁️
Matthieu	😊 ++	😊	😊	👁️ « Oh oh »
Maxime	😊 ++	😊	😊	😊
Raphel	😊 ++	😊 +	😊	💡
Sid	😊 ++	😊 +	😊	💡 « Non, pas »
Toni	😊 ++	💀 « Chut »	😊	👁️
Yann	😊 ++	😊	😊	👁️

7.2. Deuxième scène

Alors que la vieille dame sort de scène, Clown (interprété par Nadine, étudiante erasmus) apparaît. Il sort de la poubelle dans laquelle il cherche et trouve des chaussures puis il part découvrir la ville en monocycle.

	La tête de Clown apparaît en haut de la poubelle. 4'	Clown fait une roulade puis regarde ses pieds nus. 4'10	Il cherche des chaussures dans la poubelle, en trouve et les met. 4'40-5'15	Clown prend un monocycle posé au bord de la scène et roule tout autour de la scène 5'38-6'05	Clown, seul, s'assoie tristement sur la poubelle 6'25
Acheq	👁️ 😊	😊 😞	😊 +	👁️ « Va monocycle »	😞
Agnès	👁️ « Nadine, c'est Nadine »	😊 😞	😊 +	😊 « Savez bien faire du monocycle »	😊 +
Ahmed	😊	😊 😊	😊	👁️	😞
Amane	😊	😊 😊	😊 +	👁️	😞
Benjamin	👁️ 😊	😊 😞	😊	👁️ « waou ! »	😞
Ewan	😊	😊 😊	😊	👁️	😊
Florian	😊	😊 😞	😊	👁️ « Ah ouaih ! »	😞
Marceau	😊	😊 😊	😊	👁️	😊
Matthieu	👁️ « Nadine »	😊 😞	😊 +	👁️ « Tais-toi »	😞
Maxime	😊	😊 😊	😊	😊	😊
Raphel	👁️ « Oh »	😊 😞	😊 +	😊	😊 +
Sid	😊 « Nadine »	😊 😞	😊 +	👁️	😞
Toni	👁️ 😊	😊 😊	😊	😊	😊
Yann	😊 est tombé à côté du banc	😊 😊	😊	😊	😊

7.3. Troisième scène

Une dame (interprétée par moi-même) et sa fille (interprétée par Jenna, étudiante erasmus) arrivent. L'enfant échappe à sa mère et vient jouer avec clown.

	Entrée en scène de la dame et de sa fille. 6'55	Clown et l'enfant font des acrobaties et des pyramides. 7'40	Ils jonglent à deux. Clown fait tomber son bâton du diable. 8'10	La maman revient et chasse Clown. 9'15	La maman reprend sa fille par la main et elles sortent de la scène. 9'40
Acheq	😊 ++	😊 ++	😊 ++	👁	😊 ++
Agnès	😊 ++	😊 ++	😊 ++	👁	😊 ++
Ahmed	😊 ++	😊	😊 ++	😊	😊 ++
Amane	😊 ++	😊	😊 ++	😊	😊
Benjamin	😊 ++	😊 ++	😊 ++	👁	😊 ++
Ewan	😊 ++	😊 ++	😊 ++	👁	😊 ++
Florian	😊 ++	😊	😊 ++	👁	😊 ++
Marceau	😊 ++	😊	😊 ++	👁	😊 ++
Matthieu	😊 ++	😊 ++	😊 ++	👁	😊 ++
Maxime	😊 ++	😊	😊 ++	😊	😊
Raphel	😊 ++	😊 ++	😊 ++	👁	😊 ++
Sid	😊 ++	😊 ++	😊 ++	👁	😊 ++
Toni	😊 ++	😊	😊 ++	👁	😊
Yann	😊 ++	😊	😊 ++	😊	😊 ++

7.4. Quatrième scène

Clown fait au revoir avec sa main à l'enfant qui s'éloigne et se retrouve à nouveau seul. Il erre sur la scène, les bras ballants et retourne s'asseoir sur sa poubelle.

	Clown fait au revoir avec sa main à l'enfant qui s'éloigne	Clown erre les bras ballants. 10'15 -11'	Clown s'assoie sur la poubelle avec un air triste. 11' - 12'
Acheq	😊	😐	😞
Agnès	😊 ++	😐	😞
Ahmed	😊	😐	😐
Amane	😐	😐	😐
Benjamin	😊 ++	😐	😞
Ewan	😊 ++	😐	😞
Florian	😊	😐	😞
Marceau	😐	😐	😐
Matthieu	😊 ++	😐	😞
Maxime	😐	😐	😐
Raphel	😊 ++	😐	😞
Sid	😊 ++	😐	😞
Toni	😐	😐	😐
Yann	😊 ++	😐	😐

Annexe 8 : Transcription des entretiens individuels

8.1. Entretien Acheq

Interactions verbales			Gestualité + Expression du visage	Emotions exprimées	Analyse production verbale			
					Syllabes	Info-Syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Qu'est-ce que vous avez fait en cirque, est-ce que tu peux me raconter toi						
2	A.1	On a fait la première fois on a on a fait l'échauffement	Se gratte la tête puis le poignet		17	15	2	0
3	I.2	Ouah						
4	A.2	Et et on a fait des pyramides 000 après l'après-midi on on a fait des balles de jonglage ap après il était il y a une il y a Nadine tu sais c'est qui Nadine et	Se gratte la tête Met sa main devant sa bouche		52	42	5	4
5	I.3	Mmm						
6	A.3	Et l'autre lundi on a on on a fait aussi des choses on on a fait l'assiette chinoise fait des groupes après on retourne on a fait l'assiette chinoise, on a fait des monocycles on a fait des jonglages des ba des balles de jonglage après l'après-midi euh l'après-midi on il a montré un spectacle Nadine et Françoise la maîtresse après 0 après il a il a dit est-ce que vous voulez faire ce spectacle après il a dit oui après il a dit Mme Françoise on on va le 0 le préparer on a préparé jusque 27 janvier c'était le jour du spectacle et on a fait il a dit quand on a fait le spectacle quand on a fini il a dit bravo	Grimace Scande avec la main frappe dans ses mains + grand sourire	☺	189	168	20	11
7	I.4	<i>rire</i>						
8	A.4	Quand parce que quand j'ai fait l'assiette chinoise je l'ai fait comme ça plus loin	Fait le geste de rotation et de lancer de		81	71	7	5

		très loin un petit peu je l'ai tiens avec le bâton et je sais jongler après après le spectacle il y a des gens qui sont venus et pour qu'ils apprennent des choses quelque chose l'assiette chinoise XXX après euh après euh 000	l'assiette avec la main + Grand sourire + Grimace	☺					
9	I.5	<i>Petit rire</i> Et qu'est-ce que tu as préféré dans tout ce que vous avez fait dans le cirque							
10	A.5	Je préfère l'assiette chinoise j'aime bien moi je sais faire de 0 tra euh du diabolo je sais faire un petit peu	Main devant la bouche sourire		33	30	4	0	
11	I.6	Tu en as fait ici							
12	A.6	Non 0 n'ai pas fait							
13	I.7	Pourquoi							
14	A7	Parce que quand c'est dans le préau le préau si on fait comme ça il va faire boum là	Montre la sortie puis regarde le plafond et lève les bras comme s'il lançait le diabolo		23	20	3	3	
15	I.8	Ça va toucher							
16	A.8	Oui quand ce sera l'été on va le faire dans le la récré la récréation ah la récréation dehors	Montre la fenêtre qui donne sur la cour		30	20	2	1	
17	I.9	La cour de récréation							
18	A.9	Oui 000							
19	I.8	<i>Petit rire</i> Donc c'est le diabolo non pas le diabolo l'assiette chinoise que tu as préféré							
20	A.8	Oui le jonglage je savais faire aussi le diabolo j'aime bien			19	19	2	0	
21	I.9	Tu aimes bien aussi Et c'est des choses que tu savais faire avant qu'est-ce que tu as appris cette année à faire ici							
22	A.9	Ici							
23	I.10	Oui							
24	A.10	le diabolo j'ai pas appris ici j'ai appris quand j'ai vu un diabolo on est allé à une maison à ma tata et on on j'ai trouvé j'ai trouvé après il il y a une grande fille il m'a montré comment on fait après j'ai arrivé c'était euh samedi et dimanche			77	70	10	5	
25	I.11	D'accord et ici qu'est-ce que tu as appris							
26	A.11	Faire du jonglage euh le monocycle un ptit ptit peu et l'assiette chinoise je sais	Lève un peu la main au-dessus de la tête		59	57	6	3	

		bien faire même le jonglage euh le bâton du diable je sais que faire comme ça après quand je lance l'attrape pas	sur « petit petit » Mime le geste avec ses mains					
27	I.12	Et qu'est-ce qui t'a appris						
28	A.12	C'est là quand je regarde les autres comment ils font je regarde je regarde après je fais comme eux après je sais pas comment j'arrivais c'est comme à le premier jour quand j'allais au ski j'ai vu un garçon qui euh un ami qui fait j'ai fait les mêmes que lui et je sais pas comment j'ai fait des trucs j'ai appris vite	Sourire	😊	86	80	15	8
29	I.13	T'as appris vite						
30	A.13	Oui						
31	I.14	En regardant						
32	A.14	oui						
33	I.15	Et qu'est-ce que tu fais dans le spectacle ?						
34	A.15	Dans le spectacle j'ai fait des assiettes chinoises j'ai fait du jonglage avec Toni	Main devant sa bouche		24	24	2	1
35	I.16	Avec Toni						
36	A.16	oui						
37	I.17	vous faites du jonglage tous les 2						
38	A.17	Oui je le montre comment je l'ai fait et l'assiette chinoise mais la caméra elle passe mais toujours la caméra elle voit pas moi parce que je suis à côté et je bouge pas il faut quelqu'un qui le tient comme ça on voit tout et c'était très bien elle a dit madame Françoise dans une fête c'est bien vous êtes bien appliqués bravo c'est ça	Montre avec sa main droite le côté Fais le geste de tenir une caméra avec sa main Fais le geste d'écrire sur la table		95	95	14	7
39	I.18	T'es fier						
40	A.18	Oui						
41	I.19	Et tu fais que montrer pour le jonglage si tu veux montrer à Toni par exemple tu lui expliques	Fais signe de payer avec la main					
42	A.19	Il achète il va acheter des jonglages des balles de jonglage je le montre			24	20	3	0
43	I.20	Tu fais que lui montrer						
44	A.20	Oui il achète il veut acheter et je montre			13	13	3	1
45	I.21	D'accord. Je vais te montrer des petits extraits de film que tu as certainement déjà vu et comme ça tu vas pouvoir m'expliquer ce que vous faites						

46	A.21	Ça c'est les euh les 000 XXX j'ai dit les choses XXX	Montre la TV puis croise les doigts devant lui comme pendant les échauffements		11	9	2	0
47	I.22	C'est pour quoi						
48	A.22	C'est pour chauffer comme ça quand on va tomber si on tombe on n'a pas mal on chauffe on chauffe pour faire des choses si on n'a pas assez chauffer on va pas faire bien			46	41	9	5
49	I.23	Tu vas te faire mal						
50	A.23	oui						
51	A.24	Parce que si je suis venu direct euh à l'école et j'ai froid quand quand si j'ai tapé ma main là ça va faire très mal si si échauffé quand tu tapes ça fait pas mal	Tape le dos de sa main sur la table		46	42	7	6
52	I.24	D'accord. Et qui est-ce qui dit ? Qu'est-ce qu'il fait Toni là ? Il est debout.						
53	A.25	Là						
54	I.25	Pourquoi il y en a un debout, les autres ils sont à genoux						
55	A.26	Euh je sais pas			4	3	1	0
56	I.26	Tu sais pas. 000 Alors après. 000	Acheq fait un grand sourire en regardant la TV	☺				
57	A.27	Il faut qu'il mette ses pieds là ah comme ça	Montre son épaule avec sa main puis montre la TV		12	11	2	1
58	I.27	Alors qu'est-ce que vous faisiez là ?	Petit rires					
59	A.28	Là, on fait des pyramides			8	8	1	0
60	I.28	D'accord. Et pourquoi il y avait une feuille par terre. J'ai vu que vous regardiez une feuille au début.						
61	A.29	Oui c'est une feuille qui est plein de pyramides c'est pour regarder comme on le fait pour faire des pyramides XXX il y a dessiné	Montre sur la table comme si il y avait une feuille		36	36	7	4
62	I.29	Comment vous avez fait pour savoir lesquels étaient par terre ?						
63	A.30	On l'écrit dans la feuille on l'écrit après on fait XXX et sinon on dit toi ici toi ici comme ça	Fais le geste d'écrire sur la table Montre sur la table.		28	28	4	3
64	I.30	D'accord et après vous changez						
65	A.31	Oui non euh oui on peut changer			8	5	1	0
66	I.31	D'accord. Alors après. Ça t'a plu les						

		pyramides ?							
67	A.32	Oui							
68	I.32	T'aimes ça ? C'est pas dangereux ?							
69	A.33	Non, c'est quand on chauffe c'est pas dangereux			11	11	3	1	
70	I.33	Ah oui c'est pour ça que c'est important de s'échauffer							
71	A.34	Oui. Là t'as vu. 000 C'est pas comme ça le jonglage. 000 Maintenant il jongle pas bien.	Eclat de rire Montre la TV du doigt	☺ +	21	21	3	1	
72	I.34	Alors vous faisiez quoi là							
73	A.35	C'est des ateliers. Il y a plein d'ateliers	Scande avec le bras		12	12	2	0	
74	I.35	D'accord et là c'était l'atelier quoi ?							
75	A.36	L'atelier jonglage							
76	I.36	Alors tu jongles							
77	A.37	Oui euh dans la première année je sais pas jongler maintenant je sais jongler avec trois balles	Grand sourire	☺	26	25	2	2	
78	I.37	Ouah							
79	A.38	Sans arrêter	Grand sourire	☺					
80	I.38	Ouah							
81	A.39	même avec une main							
82	I.39	Bah dis donc tu as appris ça cette année qu'est-ce qui t'a appris							
83	A.40	C'est quand j'ai regardé dans une feuille et 0 une feuille il y a un clown qui jongle et des des choses après on fait les mêmes euh je fais les mêmes que lui et sinon je c'est quelqu'un qui sait jongler je fais comme lui si j'ai XXX après à la fin maintenant je sais jongler vite j'ai appris vite des choses	Fais un cercle sur la table Fais le geste de jongler avec les mains		83	77	12	9	
84	I.40	Tu apprends vite							
85	A.41	Oui							
86	I.41	C'est quoi ça ?							
87	A.42	C'est des pédalettes			6	6	1	0	
88	I.43	Pédalettes qu'est-ce que c'est que ça ?							
89	A.44	Ça on debout après on fait comme ça sans tomber 000 j'ai fait en arrière	Bouge les jambes Montre la TV		20	20	4	2	
90	I.44	Ah c'est toi qui es en arrière là							
91	A.45	Oui regarde les tee-shirts	Pince sa manche pour montrer		7	7	1	0	
92	I.45	Ah oui t'as raison c'est le même tee-shirt	rire						

		000 c'est dur						
93	A.46	Non c'est facile mais ce qui est dur quand tu fais comme ça c'est ça se bloque	Pédale avec ses pieds et montre le pied avec son index		21	21	4	2
94	I.46	D'accord						
95	A.47	Après j'ai fait comme ça après ça marche	Donne un coup dans le vide avec son pied		12	12	2	2
96	I.47	Donc si ça se bloque tu tombes ?						
97	A.48	Non						
98	I.48	Non						
99	A.49	Je fais comme ça et après ça va	Donne un coup dans le vide avec son pied		10	10	2	2
100	I.49	Et c'est quoi les petits plots par terre il y a des plots						
101	A.50	C'est 000 c'est des trucs qu'est-ce que on arrête jusque rouge jusque le plot rouge et on le retourne jusque le plot jaune	Pose le doigt à un bout de la table puis à l'autre bout		32	27	3	2
102	I.50	D'accord						
103	A.51	Si t'as fait sans tomber tu euh tu mets juste une feuille	Dessine une croix sur la table avec son doigt		16	14	3	2
104	I.51	Tu mets dans une feuille ?						
105	A.52	Oui parce que t'écris il y a ce que t'as fait bien ou ce que t'as pas fait bien	Montre sur la table comme si il avait une feuille à remplir		21	21	4	4
106	I.52	D'accord						
107	A.53	Ah ouaih là c'est quand on a visité le cirque là c'est un loup qui répète regarde ça c'est le voix de loup	Montre la TV du doigt avec un grand sourire Montre la TV du doigt		30	30	6	2
108	I.53	Ah là le loup 000 alors donc qu'est-ce que vous avez fait là ce jour-là ?						
109	A.54	Là c'est euh quand on a visité c'est que là euh on a vu on a rentré dans le chapiteau on a vu des jong des balles de jonglage c'est un monsieur qui nous a rentré il nous a montré des trapèzes des monocycles des balles de jonglages comment il fait tout ça il sait jongler avec cinq balles	Montre la TV		82	75	10	3
110	I.54	Ouh bah dis donc						
111	A.55	C'était trop bien	Sourire	😊	4	4	1	0
112	I.55	Tu crois que tu vas savoir jongler avec cinq balles toi						
113	A.56	Je sais pas 0			3	3	1	0
114	A.56	La maîtresse elle a fait des photos de lui quand il fait des balles de jonglage il fait			35	35	4	1

		du monocycle il fait du diabolo						
115	I.56	C'était un spectacle						
116	A.57	Non c'était que il montre comment il fait 000 Quand on préparait quand il dit quand on a fait le spectacle on a monté dans la classe et maintenant on a donné des feuilles et on voit ce qu'il dit on regarde ce qu'il dit ce qu'on ce qu'il faire	Montre sur la table		65	63	13	9
117	I.57	Et ça c'est le spectacle alors						
118	A.58	Non on prépare			5	5	1	0
119	I.58	Vous préparez et donc toi tu fais quoi						
120	A.59	Moi je fais les échasses et Toni aussi il fait des échasses grandes que moi			22	22	2	1
121	I.59	Vous faites tous les deux des échasses						
122	A.60	Oui mais lui il fait des échasses grands que moi			12	12	1	1
123	I.60	Et toi ?						
124	A.61	Moi je fais je montre comment je jongle 000 à la fin tu vas regarder comment je jongle dans le spectacle	Grand sourire	☺	29	27	4	2
125	I.61	Je ne sais pas si ça y est dans celui là						
126	A.62	Là c'est quand on était fait les maquillages	Montre la TV		12	12	2	1
127	I.62	Toi tu étais maquillé aussi						
128	A.63	Non pas encore						
129	I.63	Pas encore tu attendais						
130	A.64	Là c'est le jour du spectacle quand il présente 000 il y a pas des vidéos			21	21	3	1
131	I.64	Bah non c'est que les photos mais ne t'inquiète pas je le verrai. En tout cas, je te remercie...ça va me servir pour mes futurs élèves. A toute à l'heure.						
132	A.65	Oui						

8.2. Entretien Agnès

		Interactions verbales	Gestualité + expression du visage	Emotions exprimées	Analyse production orale			
					Syllabes	Info-syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Alors justement est ce que tu peux me dire ce que tu as fait en cirque parce que moi je vais m'en resservir pour euh ... ah bah oui t'étais pas là ce matin en fait dans la classe quand j'ai expliqué ce que j'allais faire						
2	A.I	Non j'étais pas là						
3	I.2	Bah en fait moi l'année prochaine je vais être professeur aussi et j'aimerais bien mettre en place faire du cirque avec mes élèves et faire ce que vous avez fait et donc c'est pour ça que du coup je viens vous demandez à vous, les élèves, que vous me racontiez ce que vous avez fait comme ça je vais pouvoir m'en resservir, comme ça tu sais tout						
4	A.2	Moi j'ai pas fait ça			5	5	0	1
5	I.3	Non mais tu vas voir ça je te le montrerais après. Non mais ce matin en fait j'étais pas avec les autres ce matin en fait chaque élève est venu avec moi et puis je leur ai posé des questions mais j'ai pas vu du tout ce qu'ils ont fait ce matin. Donc voilà, et puis je leur ai demandé ce qu'ils ont fait en cirque depuis le début de l'année						
6	A.3	Moi euh j'ai fait la grand-mère	Croise ses mains et		13	11	0	1

		et euh le ruban	les met devant la bouche					
7	I.4	T'as fait la grand-mère et le ruban pendant le spectacle ?						
8	A.4	Oui	Sourit, s'avachit sur la table	☺				
9	I.5	Mais en cirque de manière générale depuis le début de l'année qu'est-ce que tu as appris ?						
10	A.5	J'ai fait des euh choses j'ai fait des des euh je sais pas comment ça s'appelle des choses qu'ils étaient en train de faire ce matin des choses qu'on se mettaient un sur l'autre et tout ça	Se rapproche de la table, met ses mains devant la bouche puis joue avec ses lunettes, puis pose ses mains sur la table.		48	42	6	3
11	I.6	Des pyramides ?						
12	A.6	Oui, on faisait des pyramides, avant de faire des pyramides on s'échauffait et tout ça, avec les mains pour pas se faire mal et en plus j'étais en bas XXX elle était en haut	Sourit, croise ses mains et les met à côté de sa tête, les repose sur la table, tourne ses deux mains pour mimer l'échauffement puis joue avec ses cheveux.	☺	49	49	6	4
13	I.7	D'accord						
14	A.7	Avant il y avait XXX mais elle elle les XXX de cette école et après XXX est venue et maintenant elle est avec nous	Joue avec ses cheveux, pose ses mains sur la table puis les croise		42	40	4	6
15	I.8	D'accord. Et qu'est-ce que tu fais alors ?						
16	A.8	Je me suis entraînée du tonneau mais je tombais toujours je me suis entraînée dans le monocycle et j'ai réussi mais c'était Jenna qui m'a aidé	Sourit, croise ses mains	☺	41	41	6	4
17	I.9	Comment elle t'a aidée ?						
18	A.9	Elle a pris le banc en premier je me tenais sur le mur après elle la tenue le banc et après j'ai réussi mais sauf que après il est venu un tapis moi je suis tombé dessus.	Rapproche ses deux mains sur la table, scande sa main en l'air puis met sa main derrière l'oreille, joue avec ses		51	51	6	6

			lunettes					
19	I.10	Heureusement qu'il y avait un tapis alors !						
20	A.10	Bah oui sinon. Là je dois mettre un appareil sinon les dents d'ici ça se casse je vais mettre un appareil il faut que les dents soient droites comme ça et les miens ils sont pas droites	puis met ses mains au niveau de sa bouche et touche ses dents		48	47	5	4
21	I.11	D'accord. Et qu'est-ce que tu as appris d'autre alors ?						
22	A.11	On faisait du sport O	Tourne ses mains		5	5	1	0
23	I.12	Des pyramides, du monocycle, des tonneaux ?						
24	A.12	Oui du monocycles du jonglage	Met sa main autour de son visage					
25	I.13	Ah bah alors vas y raconte-moi le jonglage						
26	A.13	Moi j'arrivais pas en premier j'arrivais pas après je me suis entraînée toujours un jour j'ai réussi avec deux balles je me suis entraînée avec trois je n'arrivais pas avec quatre j'arrivais	Sourit, mime le jonglage avec ses mains puis met les mains autour de son visage, joue avec ses lunettes	☺	54	50	6	3
27	I.14	Tu réussissais pas avec trois balles et tu réussissais avec quatre ?						
28	A.14	Oui mais jm'en rappelle plus je m'entraînais pas depuis longtemps parce que moi je laissais mes balles dans la classe	met ses deux mains à l'extrémité de la table		30	30	3	2
29	I.15	Et comment t'as fait pour apprendre ?						
30	A.15	Parce que je suis là depuis l'année dernière	Bouge la table puis se balance sur sa chaise		13	13	1	1
31	I.16	Hmm et comment t'as fait ?						
32	A.16	Pour apprendre le cirque ?						
33	I.17	Hmm pour apprendre le jonglage ?						
34	A.17	Pour apprendre le jonglage je me suis entraînée toujours Jenna venait m'aider parce que elle en faisait beaucoup quand	Se balance sur sa chaise, sourit, rapproche ses mains puis les	☺	48	48	6	3

		elle était petite elle faisait beaucoup jonglage	rapproche de sa bouche					
35	I.18	Ah oui						
36	A.18	Ah oui elle réussissait bien maintenant elle arrivait plus trop	Met les mains devant la bouche		19	18	2	1
37	I.19	Ah oui faut s'entraîner tout le temps !						
38	A.19	Ah oui elle s'est entraînée et elle a réussi			15	14	2	1
39	I.20	D'accord						
40	A.20	Elle est la championne des ballons du jonglage	Sourit	☺	14	14	1	0
41	I.21	C'est pas toi la championne ? rires						
42	A.21	Non parce que elle sait plus que moi elle sait faire avec cinq ballons avec le monsieur qui faisait le cirque elle a réussi en fait on était arrivés dans le cirque après on a vu le loup quand la musique elle a fait « boum » comme ça m'a fait peur	Mime le jonglage avec ses deux mains puis touche ses cheveux, sourit puis rapproche ses mains de son visage <i>rires</i>	☺ ☺ +				
43	I.22	Et après qu'est ce qu'il a fait !						
44	A.22	Après elle a fait « Wou! » après le monsieur l'attachait après il arrivait pas après il a fait une magie quelque chose il a réussi à sortir je sais pas comment après le monsieur il a attaché il a réussi a se détacher je sais pas comment je pense que c'est de la magie	Lève les yeux au ciel puis scande ses mains en l'air puis met ses mains derrière le dos, sourit	☺	82	82	11	5
45	I.23	Tu penses que c'est de la magie peut être rires						
46	A.23	Bah oui mais ils disent que ce n'est pas de la magie						
47		Bah oui mais ils disent que ils font pas de la magie ils font pas de la magie alors comment ils peuvent se détacher			32	31	4	3
48	I.24	Ça te semble un peu bizarre !						
49	A.24	Bah oui sauf si il s'est détaché sur la terre	Sourit Agite ses bras derrière son dos	☺	13	12	1	2

50	I.25	Il s'est détaché sur la terre ?						
51	A.25	Oui il était couché comme ça après le monsieur il a attaché après il a fait je sais pas comment mais il l'a détaché la corde c'était une petite corde aussi hein et en plus il pouvait faire comme ça avec ses grosses ongles il avait des ongles comme ça des ongles il pouvait se détacher c'était qu'une corde comme ça	S'avachit en arrière puis balance sa chaise en arrière, puis rapproche ses mains et les frotte toutes les deux comme pour détacher une corde		96	92	10	5
52	I.26	Donc t'as bien aimé alors la visite au cirque ?						
53	A.26	Bah oui hein						
54	I.27	Et qu'est-ce que tu préfères toi dans tout ce que t'as appris à faire en cirque						
55	A.27	Moi je préfère l'assiette chinoise	Tape ses mains l'une dans l'autre, puis rapproche ses mains de sa bouche		11	11	1	0
56	I.28	Ah l'assiette chinoise et c'est quoi ça ?						
57	A.28	Mais je préfère avant les assiettes chinoises je préfère les pyramides	Joue avec ses cheveux, puis avec ses lunettes		23	23	2	1
58	I.29	Ah tu préfères en premier les pyramides ?						
59	A.29	Et après les assiettes chinoises après le rouleau américain						
60	I.30	Et c'est quoi les assiettes chinoises ?						
61	A.30	C'est on prend une assiette et après on met dans le un petit bâton comme un crayon une petite chose comme ça on le met dans le plat et après on doit faire tourner mais sans mettre la main mais pour bien réussir il faut mettre dans la part qu'il y a quelque chose il y a ici le reste de l'assiette ici et ici il y a quelque chose et on met comme ça après il faut essayer de le mettre là au milieu	Lève sa main, puis tend sa main sur la table, et tourne sa main comme pour faire tourner l'assiette chinoise, puis fait non avec les mains, et avec ses doigts fait des signes circulaire pour suggérer l'assiette		120	177	120	10

62	I.31	ah d'accord						
63	A.31	En premier on s'entraîne comme ça après il faut que on fasse comme ça après quand il est bien en train de tourner après on met la	Met son doigt au centre de son autre main		37	37	5	6
64	I.32	D'accord, et après ça reste dessus ?						
65	A.32	Et après on doit attendre on peut mettre ici on peut faire beaucoup de choses avec l'assiette à tourner on peut mettre là on peut mettre la si on arrive on peut mettre là on peut mettre la mettre ou on veut	Désigne son menton, son nez, son front, tourne sa main, puis met ses mains autour de son visage		61	59	9	4
66	I.33	D'accord, et toi tu le mets ?						
67	A.33	Non j'y arrive pas je le mets que comme ça	Sourit et désigne sa main	☺	13	13	2	0
68	I.34	C'est déjà bien						
69	A.34	Bah oui						
70	I.35	Après t'essayeras de le mettre sur ton nez						
71	A.35	bah en premier je vais le mettre sur le front parce que c'est le plus facile après je vais le mettre ici après je vais le mettre dans le nez après je vais le mettre dans le front	Désigne le front, puis la main, puis le nez, puis le menton avec sa main, se balance sur sa chaise		50	49	5	5
72	I.36	Et qui est ce qui t'as dit sur le front c'est le plus facile ?						
73	A.36	Non personne sur le front c'est le plus difficile ah non sur le front c'est le plus facile	Se balance sur sa chaise,		25	24	2	0
74	I.37	Et comment tu sais que c'est le plus facile						
75	A.37	Parce que il faut faire comme ça	Met sa tête en arrière		10	10	1	1
76	I.38	Rires d'accord						
77	A.38	Et apres sur le menton						
78	I.39	Sur le menton						
79	A.39	Sur le menton il faut mettre la comme ça il faut enlever et après je le mets ca sur ca et comme ça il se tient je triche	Met sa main sur le menton, sourit, se balance sur sa chaise	☺	36	36	5	3
80	I.40	Et donc Françoise elle m'as dit						

		que vous aviez fait un spectacle ?						
81	A.40	Oui on a fait un spectacle j'étais la grand-mère j'étais la première a commencé j'étais la grand-mère mais ce jour on est arrivé à huit heures	Sourit, se balance sur sa chaise puis s'avachit sur sa chaise	☺	42	36	4	1
82	I.41	Du matin ? pour préparer ?						
83	A.41	Bah oui pour préparer les rideaux et tout ça, et euh pour maquiller le clown là c'était Florian ! on devait faire une chemise pour lui tout ça et après j'avais j'ai eu des échasses mais je voulais pas avoir des échasses je tombais après hop j'étais assise personne me voyait j'étais assise après je me suis levée avec la béquille je me suis levée j'ai pris les peluches je les aies jetées dans les rideaux après il venait Florian moi je devais changer vite mes habits parce que j'étais la après c'était les pédalettes après c'était les monocycles et moi j'étais avec les monocycles	Fait des signes circulaire sur son visage avec sa main comme pour se maquiller puis touche son bras avec l'autre main, s'avachit sur le côté pour mimer la chute, se redresse sur sa chaise, scande ses mains en l'air comme pour se changer puis met sa main sur son menton, se balance sur sa chaise.		168	158	20	11
84	I.42	D'accord et tu faisais quoi quand t'allais avec les monocycles						
85	A.42	Avec euh la chose là le ruban	Tourne sa main en l'air comme pour mimer le ruban					
86	I.43	Avec le ruban d'accord et ça t'as pas plu tu as aimé faire ça ? t'aimais bien ?						
87	A.43	Oui	Se balance					
88	I.44	Mais ma mère elle a pas vu quand j'ai fait la grand-mère elle a vu quand j'ai fait que quand le ruban	Sourit, croise ses mains	☺	29	29	4	3
89	A.44	Pourquoi elle a pas vu ?						
90	I.45	Parce que elle travaillait normalement elle se levait à huit heures moins le quart mais elle s'est levé à cinq heure pour	Se balance		44	44	5	5

		aller faire le travail pour venir voir						
91	A.45	D'accord						
92	I.46	Vous avez ici quand on a fait le spectacle ?	Désigne l'écran avec sa main, puis met ses cheveux derrière son oreille, sourit	☺	13	13	2	1
93	A.46	Ouai, des morceaux						
94	I.47	Des morceaux ?						
95	A.47	Des bouts de films						
96	I.48	Vous avez pas tout ?	Fronce les sourcils					
97	A.48	Non j'ai pas tout						
98	I.49	O le cirque Anatole France. Il y a le petit bonhomme de neige. Agnès là là-bas voila	Met sa main sur son nez, puis croise ses mains, désigne l'écran avec sa main, gratte son nez avec ses mains					
99	A.49	Déjà là tu vas me dire ce que tu fais ? attends je vais te l'agrandir si j'y arrive logiquement ça devrait aller						
100	I.50	J'étais en train de jongler là c'était le premier jour j'étais en train de commencer	Se lève, sourit, met une jambe sur sa chaise puis se rassoit, sourit	☺ ☺	22	22	3	0
101	A.50	Tu commençais à apprendre ?						
102	I.51	Bah oui c'était le premier jour rires	Désigne l'écran puis sourit	☺	8	7	1	0
103	A.51	Rires						
104	I.52	J'étais avec la coiffure que ma mère elle est coiffeuse elle m'as fait une coiffure O la dame du ménage	Sourit, met sa main sur sa bouche	☺	27	27	3	1
105	A.52	Alors comment tu fais pour jongler ?						
106	I.53	J'y arrivais pas	Mime le jonglage avec ses deux mains		5	5	1	0
107	A.53	Tu y arrivais pas ?						
108	I.54	J'étais en train de faire comme ça je prenais des ballons après je les lançais après il tombaient après j'ai dit ohlala j'arrive pas	Se baisse, fait comme si elle lançait des ballons avec ses mains,	☺	44	44	7	3

		c'est trop difficile !	sourit					
109		Et après tu t'es entraîné ?						
110		Oui beaucoup à la maison on a fait des ballons c'est moi qui a compris la première après il y avait des autres groupes je devais montrer j'ai fait les trois ballons en même temps à cause de parce que je devais faire les trois groupes venir pour leur montrer	Se lève, sourit, fait le signe trois avec ses mains, se rassoit, s'avachit sur la table, puis pose ses mains sur la table	☺	71	67	8	4
111		D'accord. Quels groupes ?						
112		On était avec des groupes. Des groupes. Par exemple on était en fait moi j'allais faire du cirque pendant qu'ils faisaient des ballons eux mais eux ils étaient en train de faire des mathématiques alors on est arrivés il y avait trois groupes alors j'ai fait mon ballon après je devais montrer aux autres encore deux groupes je devais leur montrer c'était comment j'ai fait les deux ballons pour leur montrer et moi c'était la première eux ils ont fait que un des élèves qui ont fait un ballon et des autres qui ont fait deux mais moi j'ai fait trois c'était moi la seule élève en faisait trois ballons	Se redresse sur sa chaise, désigne la porte avec sa main, met sa main au niveau de la bouche puis les repose sur la table, met sa main sur la table, fait le signe deux avec ses doigts puis sourit, tourne ses mains, puis fait le signe un et deux avec ses doigts sourit.	☺	172	159	18	10
113		Et tu leur expliquais aussi ou tu leur montrais seulement ?						
114		Je leur expliquais	Croise ses mains		5	5	1	0
115		Tu leur disais comment faire ?						
116		Je disais en premier on coupe le papier après on met du je me rappelle plus c'était quoi après on fermait après on mettait du scotch après on coupait le ballon euh la petite chose pour souffler dedans on la coupait après on l'ouvrait et on le mettait dans le ballon	Gratte son nez, fait le signe des ciseaux avec ses deux et mime la coupe avec son autre main, rapproche ses deux mains comme pour enfermer, refait le signe du ciseau, rapproche ses		76	75	12	8

			mains de sa bouche					
117		D'accord						
118		Moi je suis aussi dans celle la O j'arrive pas c'était pour changer de groupe voila	Désigne l'écran avec ses mains Sourit	☺	23	23	3	1
119		Alors c'était quoi ça ? ce qu'on a vu ?						
120		C'était les pédalettes C'est bien mais moi j'y arrivais pas parce que la maitresse elle disait regarde pas mais moi j'aimais regarder si je tombais j'aimais regarder mais quand j'ai pas regardé j'ai réussi mais il y avait le plat le plat je me rappelle plus c'était le en premier c'était le rouge, le violet le vert et le jaune	Sourit, met ses mains autour de son visage puis se balance sur sa chaise, fait un signe circulaire avec sa main, puis met son autre main sur la table	☺	92	80	13	7
121		Et ça c'était quoi les couleurs ?						
122		C'était si on arrivait jusqu'au jaune on gagnait et après on devait venir en arrière et moi je suis là aussi Agnès <i>rires</i>	Joue avec ses cheveux, se penche en arrière, puis se désigne sur l'écran avec la main, sourit, met sa main sur le menton		35	35	5	3
123		<i>Rires</i>						
124		Moi j'étais pas avec les lunettes c'est XX les petits ils venaient moi j'étais pas être avec les petits j'ai changé de groupe par les moyens il y avait trois groupes moi j'allais avec les petits mais moi j'aimais pas parce que les petits ils arrivaient pas	Tourne sa main, puis les croise		69	69	9	2
125		Et pourquoi ils arrivaient pas ?						
126		Parce nous on avait les genoux trop hauts et eux comme ils sont petits	Les mains croisées, bouge ses jambes		19	19	2	3
127		Mais ils comprenaient les explications ?						
128		Oui						
129		C'est toi qui leur expliquais aux petits ?						
130		Oui les grands Ahmed et moi	Désigne l'écran		37	33	4	3

		euh lui il expliquait a Yann et moi j'expliquais a Sid O là on était c'est le loup maintenant O regarde le loup	avec ses mains a deux reprises, sourit puis met sa main sur son nez, désigne encore le loup	☺				
131		Ah oui						
132		Regarde ou ce qu'il a mettre			9	9	2	1
133		Et ça t'as plus ça?						
134		Oui ça m'a plu moi j'aime bien	Met sa main sur son nez		8	8	2	0
135		Et vous êtes restez que dehors ?						
136		Non on est rentré dans le chapiteau la bas dans leur entrée	Désigne l'écran avec sa main		16	16	1	0
137		Ah						
138		Il y a la même image	Désigne l'écran avec sa main, sourit	☺	9	9	1	0
139		Oui il y a la même en dessous, et vous avez vu un spectacle ?						
140		Non on n'a pas vu de spectacle c'est l'homme qui nous a donné des explications du cirque	Croise ses mains, tape sa jambe avec sa main		25	25	3	1
141		D'accord, il vous a dit ce qu'il faisait, comment il faisait						
142		Oui c'est l'homme qui a jonglé avec des balles O moi je suis là	Rapproche ses mains de son visage		17	17	3	1
143		Alors qu'est ce que vous faites là						
144		Je suis là	Désigne l'écran et sourit	☺	3	3	1	0
145		Ouah je te vois. Est-ce que tu te rappelles ?						
146		Ah oui c'est quand on a la maitresse nous donnait un paquet de feuille pour voir des choses qu'on allait faire du cirque et on l'a fait dans le cirque et après moi j'étais la grand-mère dans le début c'était la grand-mère et moi j'étais la grand-mère c'était la grand-mère après c'était le clown qui jetait des clowns nan	Se lève vers l'écran puis se rassoit, désigne l'écran a plusieurs reprises, pose ses mains sur la table puis tape sa jambe, puis scande sa main en l'air, puis joue avec ses cheveux		108	85	10	9

		c'était la grand-mère qui jetait des peluches et après le clown aussi et tout ça						
147		D'accord						
148		Et ça c'est quoi ?	Désigne un produit sur la table		4	4	1	1
149		C'est pour enregistrer O et ça alors du coup c'est quoi ?						
150		C'est Nadine, elle faisait O non c'est la photo de quand on était en train de préparer le cirque c'était et après on a fait le cirque après les spectateurs et c'était en premier il y avait beaucoup de professeurs et après on a fait du le spectacle et après eux ils sont la après ils font des ateliers	Désigne l'écran avec sa main puis se redresse, met sa main sur sa bouche, bouge sa main, désigne l'écran avec sa main puis se désigne avec l'autre (la main sur le torse)		85	82	11	9
151		Des ateliers avec vous ?						
152		C'est vous les profs et eux ils sont les élèves						
153		C'est drôle ça !						
154		Bah oui ! moi là je suis en train de faire dire les indications	Désigne l'écran, sourit	☺	18	16	2	0
155		D'accord						
156		Parce que moi j'étais pas être dans le rouleau américain personne voulait venir moi j'étais depuis une heure la bas personne venait	Joue avec sa fermeture éclair		40	35	3	1
157		Personne venait te voir ? Personne voulait apprendre le rouleau américain ?						
158		Bah oui						
159		Oh bah non c'est pas bien ça et donc ça t'as plu alors ça te plait de faire le cirque ?						
160		Oui beaucoup	Joue avec sa fermeture éclair					
161		Bah écoute je te remercie Agnès de toutes ses informations je vais pouvoir m'en resservir l'année prochaine, c'est gentil						
162		De rien	sourit	☺				

8.3. Entretien Ahmed

Interactions verbales			Gestualité + Expression du visage	Emotions exprimées	Analyse production orale			
					Syllabes	Info-Syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Est-ce que tu peux me renseigner parce que j'aimerais bien savoir comment vous avez fait du cirque ce que vous avez appris à faire cette année en cirque est ce que tu peux me dire ?						
2	A.1	On a appris des acrobaties des des roulades faire des ateliers faire euh du monocycle du tonneau euh et O et du jonglage aussi	A les mains derrière la tête, les met sur son visage, joue avec sa capuche		40	36	3	0
3	I.2	Tout ça ! tout ça t'as appris ! et tu savais déjà en faire avant ou t'as appris tout cette année ?						
4	A.2	Je pas je sais un peu mais O mais pas tout	A les mains devant la bouche, les met au niveau de son cou		10	7	1	1
5	I.3	Tu savais en faire un peu mais pas tout. Et qu'est ce tu préfères faire ? qu'est-ce que tu as préféré ?						
6	A.3	Monocycle						
7	I.4	Le monocycle ? tu sais en faire tout seul ?						
8	A.4	Non						
9	I.5	Presque ?						
10	A.5	Le tonneau je sais en faire tout seul			10	10	1	0
11	I.6	Sans te tenir ? bah dis donc, et savais pas en faire avant ?	Hoche la tête					

12	A.6	Avant j'ai j'ai peur que je tombe après quand j'ai essayé je j'ai pas tombé	Sourit, met les mains au niveau de ses joues	☺	21	19	4	3
13	I.7	T'es pas tombé ? et c'est quoi le tonneau ? explique-moi comment c'est, je vois pas						
14	A.7	C'est quelque chose comme une bouteille comme ça grosse	Fait un signe circulaire dans l'air		16	16	1	0
15	I.8	Comme ça ?	Montre une bouteille					
16	A.8	Comme ça mais comme ça elle est coupée comme ça elle est grosse	Se rapproche de la bouteille, désigne un endroit sur la bouteille avec son doigt		18	16	2	0
17	I.9	D'accord ! alors donc comment tu fais toi ?						
18	A.9	On monte sur elle et on fait comme on marche en arrière	Met ses mains sur la table		18	18	3	2
19	I.8	Ah oui c'est difficile dis donc ! O et c'est ça que tu préfères faire ? d'accord... et alors qu'est-ce que vous avez fait d'autre en cirque ? avant les vacances Françoise elle m'a dit que vous aviez fait un spectacle ! et tu faisais quoi dans le spectacle ?						
20	A.8	Le tonneau	Grand sourire	☺				
21	I.9	Ah le tonneau ! et t'est tout seul ?						
22	A.9	Non il y a quelqu'un avec moi			9	9	1	0
23	I.10	Sur le tonneau ?						
24	A.10	Il y a deux tonneaux			6	6	1	0
25	I.11	Ah il y a deux tonneaux vous êtes chacun sur un tonneau O ou vous êtes deux en même temps sur le même tonneau						
26	A.11	Non il y a un tonneau et un tonneau moi je monte ici et lui il monte ici	Pose sa main sur un côté de la table et son autre main de l'autre côté		24	20	3	2
27	I.12	Ah d'accord ! bah dis donc. Alors je vais te montrer des petits bouts de films comme ça tu vas pouvoir						

		m'expliquer ce que tu fais dessous des petits bouts de cassette vidéo alors attends OOO si j'arrive à le faire marcher O alors, qu'est-ce que c'est ça ? <i>rires</i>						
28	A.12	L'échauffement	Sourit, met ses mains sur ses genoux	☺				
29	I.13	C'est l'échauffement ? c'est quoi l'échauffement ? vous faites quoi pendant l'échauffement ?						
30	A.13	O						
31	I.14	Qu'est-ce qu'il fait d'ailleurs Timerlan ? parce que au debut Timerlan il est debout et puis les autres ils sont accroupis comme ça !						
32	A.14	O il fait l'échauffement et et les autres il fait comme lui	Balance sa jambe, sourit		16	15	2	1
33	I.15	D'accord, c'est lui qui montre. Et l'échauffement vous le faites avant ? avant de commencer le cirque, avant de commencer les acrobaties ?						
34	A.15	Oui	Hoche la tête					
35	I.16	Tout le temps ?						
36	A.16	Tout le temps on fait l'échauffement après un peu d'échauffement après on fait cirque			23	15	2	3
37	I.17	D'accord alors après						
38	A.17	OOO il y a très longtemps ou	Met sa main sur sa joue, sourit	☺				
39	I.18	C'était quoi ?						
40	A.18	Les pyramides	Touche ses cheveux					
41	I.19	Les pyramides ? C'était il y a très longtemps tu dis ?						
42	A.19	Je me souviens plus			5	5	1	0
43	I.20	Tu te souviens plus ? et tu en fais des pyramides ?						
44	A.20	O	Hoche la tête					
45	I.21	Et tu savais faire avant ? avant cette année ? O ou tu						

		as appris avec la maitresse et avec Françoise ?						
46	A.21	J'ai appris avec Françoise	Touche son oreille		8	8	1	0
47	I.22	Tu as appris avec Françoise						
48	A.22	Comment tu as fait pour apprendre ? elle t'a montré ? et tu aimes ça ?						
49	I.23	Oui						
50	A.23	C'est pas dangereux ?						
51	A.24	Non	Fait non de la tête					
52	I.24	Non rires O alors euh tac tac O ça c'est quoi ?						
53	A.25	Jonglage						
54	I.25	Du jonglage ? c'est comment le jonglage ?						
55	A.26	Avec des balles	Balance sa jambe					
56	I.26	Avec des balles ? tu fais comment ?						
57	A.27	Je sais pas			3	3	1	0
58	I.27	tu sais pas ?						
59	A.28	Je sais pas faire			5	5	1	0
60	I.28	Tu sais pas encore faire mais tu vas savoir						
61	A.29	Je n'ai pas entraîné à faire du jonglage			13	13	2	0
62	I.29	Et tu t'es entraîné à faire quoi alors ?						
63	A.30	D'autres choses						
64	I.30	d'autres choses ? bah oui on peut pas tout faire en même temps						
65	A.31	Des assiettes chinoises						
66	I.31	Des assiettes chinoises ? c'est quoi les assiettes chinoises ?						
67	A.32	Comme ça un O	Fait un petit signe circulaire avec ses mains sur la table					
68	I.32	Un rond ? une assiette ?						
69	A.33	Une assiette avec que que qui ressemble à un crayon mais qu'il est gros avec du	Rejoint ses mains sur la table et met ses mains devant la bouche, puis fait		23	20	2	3

		bois	glisser ses mains horizontalement sur la table pour mimer un bâton					
70	I.33	Un bâton ?						
71	A.34	Oui O bâton on met l'assiette chinoise on met l'assiette sur le bâton après on tourne on tourne on tourne après elle tourne tout seul	Lève sa main en l'air, puis tourne son autre main rapidement		39	30	3	2
72	I.34	D'accord						
73	A.35	On peut la faire comme ça avec le doigt, on peut la faire comme ça	Lève son doigt en l'air		20	12	1	0
74	I.35	C'est bien ça et tu sais bien en faire de ça ?						
75	A.36	Oui						
76	I.36	Tu commences à savoir en faire ? tu apprends ? O alors ça c'est quoi ?						
77	A.37	Pédalettes						
78	I.37	Pédalettes ? ça a l'air difficile les pédalettes !						
79	A.38	Non O elle bloque	Fait non de la tête, puis pose ses mains sur ses genoux		4	4	1	0
80	I.38	Des fois elles bloquent ?						
81	A.39	O	Fait oui de la tête					
82	I.39	Tu tombes pas ?						
83	A.40	En arrière c'est difficile	Bouge ses pieds, sourit	☺	9	9	1	0
84	I.40	Rires et en avant c'est facile ? O alors après qu'est-ce qu'on a O qu'est-ce que c'est ça ?						
85	A.41	Quand on a allé au chapiteau du cirque	Sourit, met ses mains sur ses genoux, se redresse	☺	12	12	1	1
86	I.41	C'était quoi ça ?						
87	A.42	Le chapiteau du cirque						
88	I.43	Le chapiteau ? vous êtes sortis de l'école alors ?						
89	A.44	On est allé voir un spectacle de lui et il met des échasses et il met un costume de loup	Lève ses mains et les rapproche de son corps		27	27	3	2

90	I.44	Et après ? ils vous le montre ?						
91	A.45	Non après il ne il nous voit pas		9	8	1	1	
92	I.45	D'accord, et après vous rentrez dans le chapiteau ?						
93	A.46	Non quand quelqu'un je sais pas comme elle s'appelle a venue elle a montré tout le cha tout le ce qu'il y avait dans le chapiteau les ateliers les échasses il y a les girafes comme ça il y les monocycles très gros ça s'appelle les girafes	Met ses mains devant la bouche, puis lève sa main, se balance	71	67	6	2	
94	I.46	Ah le monocycle très gros ça s'appelle la girafe ! comme à deena ? <i>rires</i> non c'est pas la même ! et tu sais en faire du monocycle ? pas encore ? bientôt tu sauras en faire !						
95	A.47	Mais non						
96	I.47	Ça te parait difficile ? O alors O mince et là qu'est-ce que c'est ?	<i>rires</i>					
97	A.48	Ah on est on a on a des des photos de l'histoire de clown on a dit qu'est-ce qu'on a vu qu'est-ce qu'il fait	Se redresse, touche ses cheveux	29	23	4	0	
98	I.48	C'est avant le spectacle ? et après avoir vu ce que fait clown vous faites quoi vous ? O toi tu fais le clown ? qui c'est qui le clown ?						
99	A.49	Florian	Met sa main dans la bouche					
100	I.49	C'est Florian le clown ? et toi tu fais quoi ?						
101	A.50	Du tonneau	Se rapproche de la table					
102	I.50	Du tonneau ! Mais oui c'est vrai tu m'as dit tout à l'heure et ça te plait ? ça te plait le spectacle ? mais c'est pas fini encore ! vous allez continuer	<i>rires</i>					
103	A.51	On a fait on a fait le début	Désigne la TV du doigt	18	15	2	1	

		après on va faire la suite						
104	I.51	Vous avez faire la suite après, et donc il y aura un autre spectacle ! O rires qu'est-ce que c'est ça ?						
105	A.52	C'est quand on a maquillé avant le spectacle	Met son doigt sur sa joue		13	13	2	1
106	I.52	Ah ! et toi t'étais maquillé comment ?						
107	A.53	Je sais pas			3	3	1	0
108	I.53	Tu sais pas ? tu t'es pas vu ?	<i>rires</i>					
109	A.54	J'ai mis comme ça un un cercle noir et la dedans il y a rouge après j'ai mis du blanc ici ça n'a pas marché ça fait du violet	Fait un cercle avec son doigt sur sa joue, touche son front avec ses doigts		36	35	5	2
110	I.54	<i>Rires</i> ça faisait du violet O alors après qu'est-ce que c'est ça ?						
111	A.55	C'est le spectacle, c'est quand on a fait le spectacle			14	9	2	1
112	I.55	Qu'est-ce qu'elle fait Françoise ?						
113	A.56	Elle présente	Met sa main sur la table		5	5	1	0
114	I.56	Elle présente O elle présente à qui ?						
115	A.57	Les enfants						
116	I.58	D'accord O alors après ; et là qu'est-ce que c'est ?						
117	A.58	ça on montre a les collègues de la maitresses des pédalettes des tonneaux et moi j'ai j'ai fait les bâtons du diable	Se balance sur sa chaise, sourit		32	30	2	1
118	I.59	Ah toi tu montres le bâton du diable						
119	A.59	Mais dans le spectacle XXX	Se rapproche de la table					
120	I.60	Bon bah c'est bien dis donc je te remercie ça va m'aider pour moi ça va m'aider faire un spectacle de cirque aussi j'aimerais bien faire tout ce que vous faites !						

8.4. Entretien Amane

		Interactions verbales	Gestualité	Expression d'émotions	Analyse production orale			
					Syllabes	Info-Syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Est-ce que tu peux me raconter ce que vous avez appris en faire en crique ?						
2	A.1	Oui	Se redresse, s'accoude sur la table et met ses mains devant la bouche, tout en balançant sa chaise					
3	I.2	Alors dis-moi ce que vous avez fait en cirque						
4	A.2	Monocycle pédalette jonglage	Croise ses doigts et sourit	☺				
5	I.3	Avec des balles ?						
6	A.3	Oui	S'avance sur la table					
7	I.4	Et tu y arrives bien ?						
8	A.4	Oui j'arrive	Met ses mains sur la table puis au niveau de sa bouche, regarde autour de lui		4	4	1	0
9	I.5	Qu'est-ce que tu as fait d'autres ? Qu'est-ce que tu préfères faire toi ?						
10	A.5	Pédalettes	Met sa main sur son visage					
11	I.6	Pédalettes ? tu préfères faire les pédalettes ? en avant en arrière ?						
12	A.6	Oui	Hoche la tête					
13	I.7	Tu sais bien faire ?						
14	A.7	Oui je sais faire vite	Croise ses bras et pose sa tête sur son point		7	7	1	0
15	I.8	Tu sais faire vite aussi ? Et tu tombes pas ?						

16	A.8	Non	Fait non de la tête, balance sa jambe					
17	I.9	Non ? bah dis donc t'es drôlement fort, t'es drôlement fort, et t'es tout seul à savoir le faire ?	Sourit	☺				
18	A.9	Oui	Hoche la tête					
19	I.10	Oui ? y'en a pas d'autres qui savent le faire des pédalettes ?						
20	A.10	Un peu Yann Sid Sana Raphel	Se redresse, s'appuie sur la table avec ses coudes					
21	I.9	D'accord. Bah c'est bien dis donc. Et vous avez fait un spectacle après les vacances ?						
22	A.9	Oui						
23	I.10	Alors tu faisais quoi dans le spectacle ?						
24	A.10	Monocycle	Regarde autour de lui puis met sa main au niveau de sa bouche					
25	I.11	Tu faisais du monocycle						
26	A.11	Pédalettes	Se balance en se levant puis en se rasseyant					
27	I.12	Tu faisais tout ça dans le spectacle ?						
28	A.12	Oui O jonglage O le NNN	Met sa main devant la bouche comme si il se rongerait les ongles					
29	I.13	Et il y avait des spectateurs ?						
30	A.13	Oui						
31	I.14	Et t'as pas eu peur ?						
32	A.14	Non	Fait non de la tête et se rassoit en souriant, tend ses bras sur la table					
33	I.15	Non ? rires						
34	A.15	Roulades	Les bras tendus, met une main au niveau de son épaule					
35	I.16	Des roulades O regarde je vais te montrer des petits images ou tu es dessus puis tu vas me dire ce que vous êtes en train de faire		☺				

		d'accord ? tu vas m'expliquer, parce que moi je sais pas trop je connais pas trop alors attends ... tac O qu'est-ce que tu fais la ? O là qu'est-ce que tu es en train de faire ? pyramides ? oui ? t'es ou toi ? tu es dessus ou pas ? tu es ou ?	Sourit					
36	A.16	Là-bas	Désigne la tv avec sa main (tend son bras) fait un grand sourire, puis se lève vers l'écran	☺				
37	I.17	Là ? il me semblait bien que je t'avais reconnu avec le pull blanc						
38	A.17	Oui avec ca	Prend son pull sur la table					
39	I.18	Avec ça ? et c'est bien les pyramides tu aimes faire les pyramides ?	Sourit	☺				
40	A.18	Oui	Joue avec son pull puis sourit et rapproche sa chaise de la table					
41	I.19	Oui ? O et qui t'as appris à faire les pyramides ?						
42	A.19	Y'a moi Raphel Ahmed Yann						
43	I.20	Vous avez tous regardé sur la feuille pour savoir comment faire						
44	A.20	On a regardé ici	S'accoude sur la table puis hoche la tête		7	7	1	0
45	I.21	D'accord. Alors O et là vous faites quoi ?						
46	A.21	La pédalette	Tourne ses bras puis pose sa main sur son menton					
47	I.22	La pédalette ? et pourquoi il y a des assiettes par terre de toutes les couleurs ?						
48	A.22	Parce que il y a pas la place	Scande sa main en l'air, un doigt dans la bouche		10	10	1	1
49	I.23	Pour pas aller de l'autre côté du gymnase ? pour séparer ? c'est tout ?						
50	A.23	Oui						
51	I. 24	Alors qu'est-ce que je vais te montrer d'autre qu'est-ce que						

		c'est ça ?							
52	A.24	Le jonglage	Balance ses jambes						
53	I.25	C'est le jonglage ? O tu es ou toi ?							
54	A.25	Moi ? j'étais la	Fait un grand sourire, se lève et va vers l'écran	☺	4	4	1	0	
55	I.26	Ah oui tu es la ! tu sais bien jongler ! dis donc ! tu jongles drôlement bien ! comment tu as fait pour apprendre à jongler ?							
56	A.27	O deux balles							
57	I.27	Avec deux balles ? c'est la maitresse qui t'as montré ou Françoise							
58	A.28	Françoise							
59	I.29	C'est Françoise ? O et comment tu fais alors ?	Hoche la tête						
60	A.29	Avec ça comme ca	Mime le jonglage avec ses deux bras puis se cache le visage dans les mains						
61	I.30	D'accord O alors qu'est-ce que vous faites donc ?							
62	A.30	On fait OOO	Fait un grand sourire, tend ses jambes, met ses mains devant son visage	☺					
63	I.31	Qu'est-ce que tu fais avec tes mains ?							
64	A.31	Je sais pas	Croise ses mains et les met dans sa bouche		3	3	1	0	
65	I.32	Tu les remues dans tous les sens ? comme ça ? O d'accord et pourquoi faire ? O c'est l'échauffement ?	Tourne ses mains croisées Met sa main sur son visage puis sur ses cheveux						
66	A.32	Oui							
67	I.33	D'accord C'est quand vous arrivez le matin ? vous faites ça ?							
68	A.33	Oui							
69	I.34	D'accord bah dis donc							
70	A.34	Oui j'arrive faire ça			7	7	1	0	
71	I.35	D'accord alors après ... après après il est ou Amane Amane il est la	Regarde autour de lui rapidement						

72	A.35	C'est du cirque						
73	I.36	C'est du cirque ?	Regarde la tv, sourit	☺				
74	A.36	Oui						
75	I.37	Pourquoi il y a un drap blanc ?						
76	A.37	Parce que on montre pas ce O			8	8	1	1
77	I.38	On montre pas ce qu'il y a derrière ?ah te voilà ! te voilà ! ouah ! ouah ! bravo ! O rires eh bah dis donc t'es drôlement fort ! et pourquoi c'est toi qui tout au-dessus ? rires t'aimes bien être au-dessus de la pyramide ? ouaih ? bah dis donc t'es drôlement fort O alors qu'est-ce qu'il y a d'autres	Pose sa tête sur ses mains Se redresse, se tourne vers la tv, met son nez dans son tee-shirt, hoche la tête dans son tee-shirt en souriant puis se gratte l'œil	☺				
78	A.38	Des ballons						
79	I.39	Vous êtes en train de faire des balles ?						
80	A.39	Oui	Sourit, s'accoude sur la table					
81	I.40	Qu'est-ce qu'elle fait Jenna						
82	A.40	Elle faire couscous avec la faire couscous cinquante après faire comme ça après faire scotch après on découpe ballon après attrape on comme ca	Pose sa main sur la table, la tourne, puis rapproche ses mains, touche ses doigts puis fait mine de fermer avec ses mains a deux reprises		44	44	6	4
83	I.41	Tu resserres ? tu fermes ?						
84	A.41	Oui O moi y'en a pas	Croise ses bras puis désigne la tv avec son doigt		5	4	1	0
85	I.42	Hum ? toi tu n'en as pas ?						
86	A.42	Non	Sourit, fait non de la tête, puis tourne son bras vers la tv	☺				
87	I.43	Tu en as fais une après ? alors ... et là ? C'est quoi ça ?						
88	A.43	C'était le cirque	Sourit, la main au niveau de sa bouche	☺	5	5	1	0

89	I.44	C'était le cirque ? c'est qui lui ?							
90	A.44	Le loup	Sourit	☺					
91	I.45	Rires tu as aimé ? tu as aimé aller au cirque ?							
92	A.45	Oui	Pose ses deux mains sur un coin de la table						
93	I.46	Oui ? ça t'as plu ? t'as pas eu peur du loup ?							
94	A.46	Non	Pose ses deux mains sur la tête						
95	I.47	Rires. Alors attends qu'est-ce qu'on a d'autres							
96	A.47	Là aussi il y a	Désigne la tv avec sa main puis met ses mains au niveau de son visage		6	6	1	0	
97	I.48	Tu te rappelles ce que c'est ça ? O tu te rappelles ?							
98	A.48	Oui	Met sa main au niveau de sa bouche, puis la pose sur le dossier de la chaise et fait mine de se balancer						
99	I.49	C'est quoi ?							
100	A.49	C'est OOO	Caresse ses cheveux						
101	I.50	Qu'est-ce qu'elle a dans la main Françoise ? elle avait un livre ?							
102	A.50	Le livre de cirque	Hoche la tête						
103	I.51	Le livre du clown ?							
104	A.51	Oui	Joue avec son tee-shirt						
105	I.52	Et après vous avez fait le spectacle ? Alors justement ça c'est quoi ?							
106	A.52	C'est un spectacle	Mord son tee-shirt, les bras croisés		5	5	1	0	
107	I.53	Ah c'est le jour du spectacle ! et là vous faites quoi ?							
108	A.53	On fait le dessiner	Tourne son doigt sur sa joue		6	6	1	0	
109	I.54	Sur le visage ? Du maquillage ?	Sourit	☺					
110	A.54	Oui							

111	I.55	Et tu étais maquillé comment toi ?						
112	A.55	Maquiller de tigre	A les bras croisés dans son tee-shirt		6	6	1	0
113	I.56	Bah dis donc, t'étais beau alors en tigre ? t'avais quoi comme couleur ?						
114	A.56	Noire blanche or	Joue avec le col de son tee-shirt et le remonte sur son visage					
115	I.57	Bah dis donc ! et là vous faites quoi ?						
116	A.57	On montre comment faire ça	Ses deux pouces dans la bouche, puis croise ses mains et désigne l'écran avec son petit doigt		8	8	2	1
117	I.58	C'est toi là ?						
118	A.58	Oui	Sourit, croise ses bras	☺				
119	I.59	Alors tu montres la pédalette ? O rires ça t'a bien plu ? tu aimes faire ça ?	Fait un grand sourire	☺				
120	A.59	Oui	Croise ses bras, les bouge					
121	I.60	Tu aimes faire le spectacle et faire le cirque ? je vois ça. Eh bien je te remercie.						

8.5. Entretien Benjamin

Interactions verbales			Gestualité + expression du visage	Expression	Analyse production orale			
					Syllabes	Info-syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Hop alors alors alors est ce que tu peux me dire ce que tu as fait en cirque depuis le début de l'année ?						
2	A.1	J'ai fait du tonneau	Met ses mains sur son visage					
3	I.2	Du tonneau ouaih...						
4	A.2	Euh NNN du monocycle	Met ses mains sur sa tête					
5	I.3	Ouaih						
6	A.3	Et je connais aussi à faire des pédalettes je sais faire déjà	Pose ses mains sur la table		20	20	2	1
7	I.4	Tu sais faire déjà ? tu savais en faire avant le début de l'année						
8	A.4	Oui le jour même que les pédalettes est venu j'ai même pas m'entraîner j'avais je savais faire	Hoche la tête		28	25	3	2
9	I.5	T'es monté dessus tu savais faire ? ouah						
10	A.5	Ouaih j'avais pas vite je savais pas euh y'avais quoi aussi y'avais des balles tu sais NNN jongler avec les balles mais j'ai pas réussi mais déjà je je je sais jongler avec deux balles O euh un petit peu on a un petit peu on a entrainer à faire des monocycle non non le pyramide euh on a entrainer aussi à faire de O le j'ai oublié quand quand quand c'était le quand le deuxième il a commencé on a préparé un spectacle et tout de clown et madame Françoise NNN elle a dit elle nous a pris chacun de nos groupes pour descendre la	Croise ses mains, les approche de sa bouche, levé les yeux aux ciels Pose ses mains croisées sur la table en tendant les bras Regarde autour de lui, ramène ses mains Tend ses bras		267	236	25	11

		pour aller voir ce ce ce qu'on sait faire de mieux pour le jour spectacle on allait faire la même chose et comment comme comme dans mon pays j'ai fait beaucoup de tonneau quand on avait du tonneau je savais je savais faire le tonneau je savais rester sur le tonneau, je savais jongler avec les fleurs sur le tonneau, je savais marcher en avant et en arrière et après c'est moi qui va faire du tonneau	avec les mains croisées Agite le pied					
11	I.6	D'accord, parce que tu savais déjà faire plein de choses sur le tonneau						
12	A.6	Oui						
13	I.7	Et comment ça se fait ? que tu savais déjà faire du tonneau ?						
14	A7	Euh O ça fait du bien. Mais le jour du spectacle je pensais que j'avais tombé du tonneau mais j'avais pas tombé	Ramène ses mains croisées près de la bouche et sourit	☺	29	28	4	3
15	I.8	T'es pas tombé ? mais tu savais en faire ? t'as appris ou à en faire ?						
16	A.8	Euh O le de de O Ah quand j'avais trois ans je m'entraînais	Sourit Met ses mains croisées sur son front	☺				
17	I.9	Ah oui ! quand tu étais tout petit !						
18	A.9	Je m'entraînais parce que y a la maison y on a on a une chose je sais pas comment ça s'appelle il y avait une chose comme le tonneau de tous les jours le matin quand j'ai terminé de prendre le bain laver la bouche laver le face après j'ai j'ai j'ai prendre le café après je vais monter je vais voir le tonneau après je vais poser sur la rue après je marche je marche jusqu'à je tombais j'ai fait un petit peu de	Pose ses mains sur la table Fait un signe circulaire sur la table Pose ses mains sur son front		121	111	14	8
19	I.10	Un petit peu de tonneau ?						

20	A.10	Non euh j'ai un petit peu NNN ici	Désigne son front avec ses mains					
21	I.11	Ah d'accord !						
22	A.11	J'ai tombé j'avais un petit peu la tête			12	12	2	0
23	I.12	Et qu'est-ce que tu préfères faire en cirque ?						
24	A.12	Le monocycle plus	Croise ses mains					
25	I.13	Le monocycle ?						
26	A.13	Mais je sais déjà faire un petit peu			11	11	2	1
27	I.14	Tu sais déjà en faire ? un petit peu ? et c'est ce que tu préfères et qui est ce que tu as appris à en faire ?						
28	A.14	C'est madame fr.. euh c'est c'est Nadine et une fille qui était là mais elle est partie en Suisse et elle nous a appris comme on pose le pied pour monter sur le monocycle quand elle est partie en suisse un jour j'ai réussi !	Hoche la tête Met ses mains autour de son visage Sourit	☺	65	63	9	7
29	I.15	Donc elle t'as pas vu en faire c'est ça !						
30	A.15	Quoi ?						
31	I.16	Elle t'a pas vu monter dessus ?						
32	A.16	Non c'est madame Françoise qui m'avait vu et elle m'avait filmé aussi	Lève la tête Met ses mains sur son menton		21	20	3	2
33	I.17	Ah ! donc comme ça c'est qui c'est Jenna qui t'as appris ?						
34	A.17	Non c'est Nadine						
35	I.18	Ah d'accord donc elle va pouvoir montrer le film à Nadine !						
36	A.18	Quoi ?!						
37	I.19	Elle pourra montrer le film à Nadine pour lui montrer que tu sais faire du monocycle !						
38	A.19	Qui ? Jenna ?						
39	I.20	Non madame Françoise						
40	A.20	Je sais pas	Hausse les					

			épaules					
41	I.21	Peut-être rires et tu es content de savoir faire du monocycle un petit peu ?						
42	A.21	Oui moi je je je veux je veux réussir plus			12	6	1	0
43	I.22	Encore plus ?						
44	A.22	Oui	Sourit	☺				
45	I.23	Tu veux traverser tout le gymnase ? rires et qu'est-ce que tu fais toi ? tu as dit que vous aviez fait un spectacle, tu fais quoi toi dans le spectacle alors ?						
46	A.23	Je fais le tonneau	Tire sa manche Pose ses bras sur la table		5	5	1	0
47	I. 24	Ah oui tu m'as dit. Au début ?						
48	A.24	Oui						
49	I.25	C'est au début du spectacle						
50	A.25	Mais Agnès elle a fait deux choses			9	9	1	1
51	I.26	Elle fait quoi ?						
52	A.26	Elle a fait le le comment ça s'appelle le ruban qu'elle fait comme ça et après elle a fait la mamie aussi	Agite le bras, mime le ruban Tend ses bras sur la table		31	29	4	3
53		Le ruban et la mamie. Ok. Et toi le tonneau c'est quoi alors						
54		Moi ?						
55		C'est quoi le tonneau ? c'est une voiture c'est ... ?						
56		C'est rien c'est une tonneau	Sourit	☺	7	7	2	0
57	I.29	C'est rien, c'est un tonneau qui se balade rires c'est toi qui te balade sur un tonneau. Je vais te montrer les petits bouts de film et comme ça tu vas pouvoir m'expliquer euh O si la machine veut bien marcher						
58	A.29	Pourquoi il y a un bonhomme là ?	Montre la tv du doigt		10	10	1	1
59	I.30	Bah c'est pour faire joli !						
60	A.30	NNN ?						

61	I.31	Non c'est madame Françoise qui a fait le petit film !						
62	A.31	Ah oui ça c'est le début ! tu étais pas là ! c'est c'est c'est là le premier jour que madame Françoise elle est arrivée ! et la bas c'est Agnès ! qui est en train de jongler avec la balle ! Moi la bas je fais pas le tonneau j'avais fait les les pédalettes mais Jenna elle m'a pas fait filmé tu vas voir. C'est Jenna qui nous a filmés	Sourit Montre la tv du doigt Met un doigt dans la bouche Fait un signe circulaire avec la main sur la table	☺	89	85	11	5
63	I.32	C'est Jenna qui vous a quoi ?						
64	A.32	Qui a nous filmés			5	5	1	1
65	I.33	A faire quoi ?						
66	A.33	Qui nous a filmés avec la caméra	Met ses mains près des yeux, mime une camera		11	11	1	1
67	I.34	Ah d'accord ! qui a filmé !						
68	A.34	Ah regarde-la !	Montre la tv		5	4	1	0
69	I.35	C'est toi la ?						
70	A.35	Oui le je je suis blanc			6	4	1	0
71	I.36	Rires et tu jongles avec les pieds toi ?!						
72	A.36	Rires NNN avec la balle je savais pas	Sourit Met les mains sur le menton	☺	10	10	1	0
73	I.37	Rires Alors ... alors qu'est-ce que c'est ça ?						
74	A.37	Ça c'est les pédalettes ! c'est moi la bas ! on a fait faire une course de pédalettes ! qui va plus vite !			29	29	4	1
75	I.38	Ah ouaih ?						
76	A.38	Oui O ah ouaih ça ça j'avais fait avant de de eux là. O et là c'est Ahmed qui a gagné, premier, moi j'ai fait du monocycle mais j'ai pas gagné j'étais le troisième, euh le le le dernière	Désigne la tv Met la main devant la bouche Se redresse		52	38	6	2
77	I.39	Le dernier ? c'est pas grave						
78	A.39	Parce que parce qu'il y avait cette chose là je je je dois faire comme	Se lève Bouge les		88	77	11	8

		ci je dois faire comme ça je je je dois y y je dois demander je dois prendre une pédalette pour faire comme ça et après j'ai fait encore et après je sais pas faire si j'ai touché j'ai perdu mais j'ai pas gagné quand même	pieds Tend ses bras sur la table Joue avec son pull Met une main devant la bouche					
79	I.40	Ah . bah c'est pas grave. Alors ...						
80	A.40	Ça c'est aujourd'hui			5	5	1	0
81	I.41	Ça c'est aujourd'hui ? non !						
82	A.41	Ah oui ! c'est le jour qu'on a fait faire une pyramide !			16	14	2	1
83	I.42	Et alors ? c'est comment les pyramides ?						
84	A.42	C'est je sais pas beaucoup	Fait un signe circulaire avec la main		6	6	1	0
85	I.43	C'est difficile ?						
86	A.43	C'est pas difficile. Ce qu'on fait à 7 à 6 c'est plus difficile	Claque ses doigts Met ses mains sur le front		19	19	3	1
87	I.44	Et alors comment tu fais pour faire la pyramide alors ?						
88	A.44	Parce que madame Françoise elle a dit toujours on doit poser le pied ici mais si on l'a posé ici ça va faire très mal	Met une main sur le dos		37	37	4	3
89	I.45	il faut faire attention alors!						
90	A.45	Mais on a le droit aussi de poser le pied ici mais ce qu'on qu'on ce qu'on va monter sur les gens on doit poser le pied comme ça si pour faire comme ça on doit poser le pied ici ici	Met une main sur le cou Se lève, puis tend les deux bras sur les côtés à deux reprises Désigne le bas du dos avec ses mains Se rassoit		52	48	5	4
91	I.46	D'accord. Pas au milieu du dos						
92	A.46	Non. Ca va faire très mal elle a dit.			11	2	0	

93	I.47	D'accord						
94	A.47	Ah c'est au cirque ! quand on était au cirque !	Se lève, désigne la tv avec ses mains		12	11	2	1
95	I.48	Ça c'est au cirque ouai !						
96	A.48	Oui j'avais vu le loup j'avais eu trop peur. Regarde le loup il est la	Sourit Désigne la tv	☺	19	19	4	0
97	I.49	On va regarder						
98	A.49	Ici. On avait vu le loup. Eh ça donne pas le son ! regarde le loup, j'avais trop peur	Désigne la tv. Fronce les sourcils. Se rassoit. Sourit.	☺	24	23	4	0
99	I.50	C'est lui le loup ?						
100	A.50	Oui. Ils ont posé la musique			9	9	1	0
101	I.51	C'est toi qui a dit oh la la ?						
102	A.51	Non c'est Matthieu ! c'est sa voix ça !	Sourit	☺	8	8	2	0
103	I.52	Et alors qu'est-ce que vous avez fait cette journée la ?						
104	A.52	Beaucoup de choses ! je m'en souviens même plus !	Agite ses jambes Lève les yeux aux ciels Met sa main sur le menton		12	12	1	0
105	I.53	Tu t'en souviens plus tellement vous avez fait comme choses ?						
106	A.53	On a fait le pyramide ... je m'en souviens même plus. Là c'est le corps du loup là. NNN	Lève les yeux aux ciels Se lève Désigne la tv Fait un signe en arrière avec ses mains Se rassoit		21	21	3	0
107	I.54	Et quand tu disais quand vous faites des pyramides qui est ce qui sait comment on se place ? comment tu sais ?						
108	A.54	C'est madame Françoise c'est parce que il y a une feuille que madame Françoise nous donne comme ça on sait comment on fait on dit le plus grand reste par	Fait des signes sur la table avec ses mains Fait un signe circulaire à		66	65	8	3

		terre le moyen reste sur le grand et le plus petit reste sur le moyen	deux reprises sur la table avec ses mains					
109	I.55	D'accord						
110	A.55	C'est pour ça. Parce que si un plus petit il reste en bas ça va faire très mal			22	21	3	1
111	I.56	Parce que en fait si le petit va être en dessous ça va être trop lourd pour lui c'est ça. D'accord. Alors qu'est-ce qu'on a d'autre ? O ca on a vu O ça aussi	Hoche la tête					
112	A.56	Ça c'est quand madame Françoise nous a parlé	Se lève désigne la tv		13	13	2	1
113	I.57	Alors qu'est-ce que c'est ça ; c'est ça ?						
114	A.57	Oui tout ça. Attends. Non c'était pas ça. J'étais pas là. C'est que les petits. C'est un jeu.	Recule Met les mains devant la bouche Se balance sur sa chaise		22	22	5	0
115	I.58	Alors attends O						
116	A.58	Ah ça c'est quand j'avais jonglé. Atelier jonglage. Voilà. Je savais pas jongler encore. Je savais pas faire je passais-la tout le temps. C'est jusqu'au mois de janvier que j'avais pris	Désigne la tv Joue avec sa chaise (la balance) se rassoit Se balance sur sa chaise		48	47	7	4
117	I.59	Ca fait pas longtemps alors !						
118	A.59	Là c'est le jeu de statues qu'on avait fait O avec NNN c'est moi qui est la devant Maxime. Le pull blanc	Désigne la tv Se balance sur sa chaise Désigne la tv Sourit	☺	26	26	4	2
119	I.60	Ah bah je te reconnais <i>rires</i> et qu'est-ce que vous faites la alors ?						
120	A.60	On est en train de faire l'échauffement			11	11	1	0
121	I.61	Et ça sert à quoi ?						
122	A.61	Pour nous échauffer comme ça pour pas avoir froid pendant qu'on est en train de faire nos répétitions O pédalettes elle est là,	Fait des signes ronds avec ses mains Glisse sa main		61	54	8	4

		l'atelier pédalette O c'est moi qui est la O c'est moi qui est en train de faire en arrière comme ça !	à l'horizontale sur la table plusieurs fois Désigne la tv avec sa main deux fois Sourit Joue avec les boutons de son pull Met ses bras à l'horizontale et fait des ronds avec ses mains en arrière	☺				
123	I.62	Ah ouai ! t'avais un pull rayé alors ! bah t'avais ce pull la ! <i>rires</i>						
124	A.62	Oui c'est celui là	Touche sa manche		5	5	1	0
125	I.63	<i>Rires</i>						
126	A.63	Non c'était pas celui-là je pense non	Touche sa manche		11	10	2	0
127	I.64	C'était un autre						
128	A.64	Comme celui-là mais pas avec les mêmes couleurs			14	14	1	1
129	I.65	<i>Rires</i>						
130	A.65	Regarde-moi-la	Désigne l'écran avec sa main Sourit	☺	5	5	1	0
131	I.66	T'es en bas la toi ?						
132	A.66	Non au-dessus !	Se lève Désigne l'écran					
133	I.67	Oui en bas par terre la						
134	A.67	En pull bleu et noir <i>rires</i>	Touche son torse avec les mains Sourit	☺				
135	I.68	<i>Rires</i> bah c'est bien dis donc						
136	A.68	Y'avais Jenna et Nadine. Nadine c'est elle qui est là. Elle en savait bien en faire du monocycle	Se lève de sa chaise va vers l'écran		31	29	4	1

137	I.69	Elle sait bien en faire du monocycle ? c'est elle qui t'as appris à monter dessus alors ?						
138	A.69	Oui parce que c'est la première jour qu'elle est arrivée là			17	17	2	2
139	I.70	C'était le premier jour celui-là ?						
140	A.70	Oui et le le O presque le dernier jour jour qu'elle va partir on a O on a on a elle nous a appris à faire du monocycle			36	25	3	2
141	I.71	D'accord						
142	A.71	Ah ! c'est quand on fait le quand on avait offert le répétition ! O madame Françoise elle allait punir Raphel parce qu'elle fait trop de bruits en plus fait rien il il crie trop trop trop et après il nous laisse pas travailler. Madame Françoise elle l'avait puni.	Désigne la tv Sourit Met ses deux mains sur la table	☺	72	64	6	4
143	I.72	Bon. Ça c'est fait.						
144	A.72	Je suis la fabrication de balles Ah oui fabrication de balles était là aussi. C'était Jenna qui nous a montré qu'on a fait des balles de jonglage on sait très bien faire déjà.	Avance vers la tv Met ses deux mains à plat sur la table Croise ses mains Met ses doigts dans la bouche Sourit	☺	51	42	6	2
145	I.73	<i>Rires</i>						
146		Alors qu'est-ce que tu faisais la ?						
147	A.73	Je en train de lancer le couscous sur sur sur le verre sur 55 mètres mais j'ai dépassé 55 mètres	Met ses doigts dans ses mains		33	31	3	1
148	I.74	Et alors ? c'est pas grave, tu l'as fait quand même ?						
149	A.74	Ah oui ! c'est quand on est en train de lire le chose de clown ! quand on avait inventé le un spectacle de clown !	Désigne la tv avec sa main Met sa main devant la bouche		30	27	3	2
150	I.75	Alors vous avez inventé un spectacle O alors donc vous vous						

		avez lu l'histoire ? comment vous avez fait pour faire le spectacle ?						
151	A.75	Parce que Françoise elle nous avait préparé une feuille comme ça il y avait dessiné des clowns comme ça mais on a fait la première page il y en avait pas et après NNN elle nous a montré ça comme ça NNN on voit le dessin et après Françoise elle nous dit pour dit c'est quoi ce dessin là. Celle-là c'est le spectacle	Met ses mains sur la table, scande avec ses mains, Fait des signes circulaires sur la table		91	89	9	5
152	I.76	Ah ! attends						
153	A.76	C'est le jour du spectacle			7	7	1	0
154	I.77	C'est des photos ?						
155	A.77	Je pense. Ah oui c'est quand j'avais fait le maquillage. C'est qui elle la ? ah oui ! c'est quand on est en train d'apprendre les professeurs ! moi je suis en train d'apprendre à faire du tonneau !	Sourit Se lève vers la tv Sourit Désigne la tv avec ses doigts	☺ ☺	49	47	8	2
156	I.78	Ah bon ?!						
157	A.78	Lui il est en train d'apprendre à faire du... nous on est en train d'apprendre tous les amis de la maitresse !			29	29	2	0
158	I.79	Et alors qu'est-ce que tu as aimé dans le spectacle ? qu'est-ce que tu aimes travailler euh répéter avec les autres de la classe !						
159	A.79	J'aime bien faire du spectacle plus hein. Le vrai spectacle	Joue avec sa chaise Sourit	☺	16	15	1	0
160	I.80	T'aime bien ça ? et faire du cirque ?						
161	A.80	Oui. J'ai jamais fait moi			6	6	1	0
162	I.81	Bon bah c'est bien. Bon bah je te remercie ! pour toutes ces informations !						

8.6. Entretien Ewan

Interactions verbales			Gestualité + expression du visage	Emotions exprimées	Analyse production orale			
					Syllabes	Info-syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	C'était bien ?						
2	A.1	Oui						
3	I.2	Alors toi c'est Ewan hein ?						
4	A.2	Oui						
5	I.3	Alors donc tes copains ils m'ont un peu raconté ce que vous avez fait en cirque alors toi est ce que tu peux me dire ce que vous avez fait en cirque depuis le début de l'année ?						
6	A.3	On fait bâton du diable euh O on fait plein de choses !	A la main devant la bouche se gratte l'œil		11	13	2	0
7	I.4	Vous faites plein de chose ! du bâton du diable et puis quoi d'autres encore ?	Fuit le regard de Céline					
8	A.4	Tonneau						
9	I.5	Ouahh						
10	A.5	Euh O comment ça s'appelle euh O les choses pour mettre un pied	Pose sa main sur la table et la glisse de droite à gauche		15	13	2	2
11	I.6	Avec deux deux pédales ?						
12	A.6	Pédalettes !						
13	I.7	Pédalettes ! d'accord et t'as appris à faire tout ça là ? à l'école ?	Regarde le plafond					
14	A.7	Tout ça non j'ai j'ai appris que que bâton du diable	Met sa main devant la bouche et s'accoude		14	12	2	1
15	I.8	Que le bâton du diable ! c'est déjà bien ! et comment le bâton du diable ?						
16	A.8	C'est avec trois choses comme ça après une ici et une ici et	Pose ses mains d'une part et		33	33	2	1

		autre ici on fait comme ça et comme ça	d'autre de la table, fait un signe circulaire, puis indique différents endroits de la table avec ses mains					
17	I.9	Et qu'est-ce que vous faites cet après-midi dans la classe ?						
18	A.9	Je sais pas !	Se gratte l'œil		3	3	1	0
19	I.10	Ah bon, et toi au aimes bien faire du bâton du diable alors, et qui est ce qui t'as appris à faire du bâton du diable ?						
20	A.10	C'est madame euh comment s'appelle madame euh c'est madame	Fronce les sourcils		18	12	2	1
21	I.11	Françoise ?	Se frotte le visage					
22	A.11	Oui madame Françoise	Hoche la tête					
23	I.12	D'accord. Et tes copains de classe ?						
24	A.12	Oui et Nadine et Jenna						
25	I.13	D'accord. Et c'est ça que tu préfères faire ?						
26	A.13	Oui						
27	I.14	Et dans le spectacle vous avez fait un spectacle ?						
28	A.14	Oui						
29	I.15	Et qu'est-ce que t'as fait toi dans le spectacle ?						
30	A.15	J'ai fait bâton du diable			7	7	1	0
31	I.16	T'as fait bâton du diable aussi ? et est-ce que tu as essayé d'autres choses ?						
32	A.16	Non	Fait non de la tête					
33	I.17	Non ? T'as pas encore essayé ? tu vas essayer plus tard ?						
34	A.17	Oui						
35	I.18	Tu aimerais bien faire quoi ?						
36	A.18	Une chose avec des choses comme ça pas pédalette c'est pas pédalette	Pose ses deux mains l'une sur l'autre sur la table puis lève sa main, tiens sa main en l'air		22	17	2	0
37	I.19	Haut comme ça ?						

38	A.19	Oui						
39	I.20	Un vélo avec une roue ?						
40	A.20	Non euh O mettre mon pied et ça je sais pas comment s'appelle ... échasses	Se frotte le visage		19	16	2	2
41	I.21	Ah échasses ! d'accord ! t'aimerais bien faire des échasses ! eh bah peut être que tu vas apprendre à en faire ! et tu voudrais en faire dans le spectacle ? <i>rites</i> et qui est ce qui en fait pour le moment ?						
42	A.21	Oui c'est Toni						
43	I.22	C'est Toni et c'est tout ?						
44	A.22	Oui						
45	I.23	Je vais te montrer des petits extraits de film quand Françoise vous a filmé et comme ça tu vas pouvoir m'expliquer ce que vous faites à chaque fois dessus parce que des fois je sais pas trop ce que c'est						
46	A.23	C'est ça le monocycle	Désigne la tv avec le doigt					
47	I.24	Attends on va reprendre au début						
48	A.24	XXX comment on dit des pyramides	S'accoude à la table, croise ses mains		9	9	1	1
49	I.25	Des pyramides ! et qu'est-ce que c'est la feuille qu'il y a par terre ?						
50	A.25	C'est pour faire les pyramides !	Appuie sur son front		9	9	2	1
51	I.26	D'accord Et comment vous savez que Benjamin est assis par terre et ?						
52	A.26	Bah parce que il y a notre papier	Désigne la tv		10	10	1	1
53	I.27	Et c'est toi qui es tout en haut ?						
54	A.27	Non ! c'est mon frère ! je sais pas			8	8	2	0
55	I.28	Bah non c'était toi !						
56	A.28	Oui je pense mais je sais pas						
57	I.29	Bah attends on va regarder de nouveau						
58	A.29	Non c'est Maxime	Désigne la tv					

59	I.30	ouaih mais là !						
60	A.30	oh c'est moi !			3	3	1	0
61	I.31	Ah bah ouah il me semblait bien que c'était toi !						
62	A.31	OOO Raphel c'est pas mon frère			6	6	1	0
63	I.32	Hein						
64	A.32	Raphel c'est pas mon frère !			7	7	1	0
65	I.33	Bah non ton frère c'est XX						
66	A.33	Oui !						
67	I.34	Non ton frère c'est Marceau ! Et là c'est Raphel c'est ça ?						
68	A.34	Oui						
69	I.35	Sans ses lunettes, c'est pour ça qu'on le reconnaît pas						
70	A.35	De l'autre côté là-bas c'est Nadine			11	11	1	1
71	I.36	De l'autre côté d'où ?						
72	A.36	Là-bas!	Désigne l'écran, scande sa main en l'air					
73	I.37	Ah ! c'est ton frère !						
74	A.37	Non c'est Nadine !						
75	I.38	Ah c'est Nadine d'accord ! et qu'est-ce qu'elle faisait Nadine avec vous ?						
76	A.38	Elle apprend et voit qu'est-ce qu'on fait	Regarde la télévison		7	7	2	1
77	I.39	Elle regarde ?						
78	A.39	Ouah						
79	I.40	Alors, après ?						
80	A.40	On fait pédalettes			6	6	1	0
81	I.41	Pédalettes ! O comment tu fais pour faire des pédalettes ?						
82	A.41	Avec mon pied ! OO XXX						
83	I.42	T'en as fait des pédalettes ?						
84	A.42	J'ai fait un petit peu !	Petit sourire	☺	6	6	1	0
85	I.43	Un petit peu ? et ça te plaît aussi ?	A les deux mains sur son visage et se frotte l'oeil					
86	A.43	Un petit peu						
87	I.44	C'est pas ce que tu préfères						

88	A.44	Mm						
89	I.45	Comment tu as fait pour apprendre les pédalettes ?						
90	A.45	Avec madame Françoise !						
91	I.46	Han ! et c'est pas les copains ? ils ne t'ont pas aidé ?						
92	A.46	Non	Croise ses mains, pose son visage sur ses mains					
93	I.47	O Alors attends, c'est toi qu'on vient de voir avec le tee-shirt orange ?						
94	A.47	Non c'est pas moi O en haut c'est Sid c'est une fille	Fronce les sourcils	2	13	13	3	1
95	I.48	Mais non <i>rires</i> mais j'ai vu que c'était Sid mais au début regarde là						
96	A.48	Mais oui						
97	I.49	Ah alors <i>rires</i> il me semblait bien O avec ton tee-shirt et qu'est-ce que tu faisais ?						
98	A.49	J'ai fait euh jong jong jongler	Met ses mains sur ses cheveux		7	3	1	0
99	I.50	Tu jongles ? et comment tu fais pour jongler ?						
100	A.50	C'est la maîtresse qui m'a appris !	Se cache le visage avec ses mains		9	9	2	1
101	I.51	Et maintenant tu sais ?						
102	A.51	Oui ! un petit peu ! avec une !						
103	I.52	Avec une balle ? et tu fais comment ?						
104	A.52	Ah je fais comme ça c'est trop facile !	Mime le jonglage avec ses deux mains et sourit		11	10	2	0
105	I.53	Et là qu'est-ce que vous êtes en train de faire ?						
106	A.53	XXX comment on dit ça là je sais pas comment on dit			13	12	3	2
107	I.54	Vous êtes en train de tourner vos mains ? j'ai l'impression que c'est un échauffement !						
108	A.54	Oui oui c'est un échauffement						
109	I.55	Alors et c'est pour quoi faire ?						
110	A.55	Ah moi je sais pas !	Se frotte le visage					
111	I.56	Tu sais pas ? en tout cas qui est ce qui vous fait l'échauffement ? qui est ce qui						

		le montre ?						
112	A.56	C'est Maxime !						
113	I.57	Ah c'est Maxime ! oui exact !						
114	A.57	La maîtresse est derrière	Désigne la tv avec sa main		8	8	1	0
115	I.58	Elle est où la maitresse ? on la voit pas						
116	A.58	Si on voit pas mais elle est derrière elle fait XX mais elle est derrière	Désigne la tv avec sa main		19	19	4	3
117	I.59	C'est pour pas vous faire mal	Se mange le pouce					
118	A.59	Oui						
119	I.60	Et là O						
120	A.60	Ah là c'est pour faire les roulades là comme ça	Agite sa jambe		14	12	2	1
121	I.61	<i>Rires</i>						
122	A.61	<i>Rires</i> C'est Raphel	Rit en regardant la télévision					
123	I.62	Ca va c'est pas trop lourd ?						
124	A.62	Non	Petit sourire	☺				
125	I.63	C'était chouette ?						
126	A.63	Oui						
127	I.64	Et ça est ce que vous l'avez fait pendant le spectacle ?						
128	A.64	Euh non on a pas fait le pestacle			10	9	1	0
129	I.65	Et vous avez fait quoi alors pendant le spectacle ?						
130	A.65	On a fait des euh OO j'ai fait que du bâton du diable et c'est bien	Fronce les sourcils	☹	16	12	2	1
131	I.66	Et les autres ?						
132	A.66	On a fait tonneau euh comment ça s'appelle le truc pirouette aussi oh comment ça s'appelle les trucs comme ça	Met sa main devant la bouche, fronce les sourcils, puis tiens sa main avec son autre bras		31	30	3	2
133	I.67	Les échasses ?						
134	A.67	Oui les échasses mais un truc plus comme ça			12	12	2	1
135	I.68	Un vélo avec une roue ?						
136	A.68	Oui						
137	I.69	Le monocycle ?						

138	A.69	Oui						
139	I.70	Et tu aimerais savoir en faire du monocycle ?						
140	A.70	Oui mais faut apprendre	S'accoude sur la table		6	6	1	1
141		Faut apprendre bah oui						
142		Oh j'aime trop bien ça	Désigne la tv et sourit	☺	5	5	1	0
143		Ça c'est quoi ?						
144		C'est un XXX						
145		Ça ?						
146		Non						
147		A côté-là ?						
148		Oui						
149		Alors tu vas me raconter qu'est-ce que c'est que ça ?						
150		On voit un loup	Sourire					
151		C'est qui ça ?						
152		C'est je sais pas comment ça s'appelle O après il fait « pffff »	Mime la chute du loup en mettant la tête sur la table		13	12	3	1
153		C'est le loup ?						
154		Oui						
155		Alors qu'est-ce que vous avez fait ce jour-là ?						
156		On voit un O on voit un pédalette et comme ça on voit tout	S'avachit sur la table		17	14	2	1
157		Vous voyez tout où ?						
158		On voit au cirque on voit euh nous on voit tout ça			13	9	2	0
159		Parce que après vous êtes rentrés à l'intérieur ?						
160		Oui						
161		Et qui est ce qui vous a montré tout ça ?						
162		C'est madame Françoise						
163		Alors qu'est-ce qu'on a d'autres OO ca on a vu alors ça oh la ça m'intéresse qu'est-ce que c'est que ce						

		truc ?						
164		On fait des balles de jonglage			9	9	2	0
165		Ah et comment vous faites ça ?						
166		XXX apprendre	Désigne la tv avec sa main					
167		Comment elle s'appelle celle qui vous montre ça ?						
168		C'est Jenna						
169		Jenna ? et est-ce que tu peux m'expliquer comment vous avez fait pour faire ça ?						
170		C'est avec un truc petit ... semoule	Met sa tête dans ses bras puis tapote la table avec ses doigts et fronce les sourcils		10	10	1	0
171		De la semoule ?						
172		Oui, et après on met des trucs là-bas après on met	Désigne la tv puis met sa main sur la table		14	12	2	2
173		Et après vous refermez ?						
174		Oui						
175		Après on fait avec un ballon comme ça	Rapproche ses mains comme pour fermer le ballon					
176		D'accord ! C'est chouette dis donc ! c'est drôlement bien !						
177		Oui						
178		Et donc c'est vous qui vous fabriquez vos propres balles de jonglages ! O alors alors la te rappelles-tu ce que c'est ce passage là ?	Croise ses mains					
179		On travaille !			4	4	1	0
180		Bah oui mais quel travail ?						
181		Le monocycle						
182		O alors pourquoi elle nous parle de grand-mère je comprends pas tout ?						
183		Parce qu'il y a une grand-mère une grand-mère !	S'avachit sur la table		15	10	1	1

184	Ah ! il y a une grand-mère dans l'histoire !						
185	Oui						
186	Ah et dans le spectacle aussi vous avez une grand-mère !						
187	Oui						
188	C'est qui ?						
189	C'est Agnès !						
190	Ah !						
191	Elle est pas ici elle est dans CE1						
192	Oui je l'ai vu tout à l'heure O alors et ça c'est quoi ?						
193	Ça c'est moi aussi quand on a fait	Se tourne vers l'écran		9	8	2	1
194	Et ça ?						
195	Ça c'est on fait des choses comme ça	Touche son visage avec la main		10	8	2	0
196	Sur la figure ? c'est du maquillage ? et là						
197	On apprend monsieur et madame et comme ça	Se redresse sur sa chaise		13	13	2	1
198	C'est vous qui apprenez ? dis donc vous êtes forts !						
199	Oui						
200	Et là c'est quoi ? c'est ça alors le bâton du diable !						
201	Oui						
202	Et c'est ça que tu aimes faire ?						
203	Oui						
204	Et qu'est-ce que tu préfères faire dans tout le cirque ?						
205	Une chose euh O un truc comment ça	Lève son bras puis se gratte l'œil					
206	Les échasses rires						
207	Oui						
208	Bon bah c'est bien je te remercie Ewan						

8.7. Entretien Florian

Interactions verbales			Gestualité	Emotions exprimées	Analyse production orale			
					Syllabes	Info-syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Parce que en fait tu vois moi l'année prochaine je voudrais faire la même chose que Françoise alors j'ai besoin de conseils, parce que je sais pas trop comment m'y prendre. Alors est ce que tu peux me dire ce que vous avez fait en cirque ? depuis le début de l'année ?						
2	A.1	On a fait on O un O spectacle	Regarde autour de lui		8	7	1	0
3	I.2	Un spectacle ? D'accord	Hoche la tête plusieurs fois					
4	A.2	De clown.						
5	I.3	De clown ?	Hoche la tête plusieurs fois.					
6	A.3	Et O Et O c'était moi le clown	Se désigne avec la main		7	6	1	1
7	I.4	C'était toi le clown ? d'accord	Sourit					
8	A.4	Euh on a fait plein de pyramides, de O de monocycle, des pedalettes O et des O rouleaux américains et des O roulades et OOO et des O j'en peux plus OOO et des OOO oh O c'était une chose comme ça je sais pas comment s'appelle	Fronce les sourcils, regarde autour de lui Met sa main sur son menton, sourit Scande avec la main puis se gratte la tête Fait un geste circulaire avec son doigt sur la table		61	51	5	1
9	I.5	Une assiette ?						
10	A.5	Oui, une assiette chinoise et des balles O de jonglage	Sourit et avance ses mains					
11	I.6	De jonglage, tu as appris tout ça ?	Hochement de tête					

12	I.6	Mais tu savais déjà le faire avant ?						
13	A.6	Oui	Hochement de tête					
14	I.7	T'en avais déjà fait ?						
15	A.7	Oui	Hochement de tête					
16	I.8	Avant cette année ?						
17	A.8	Oui O au Portugal.						
18	I.9	Au Portugal O d'accord	Hochement de tête					
19	I.9	Et tu aimes ?						
20	A.9	Oui	Hochement de tête					
21	I.10	<i>Petit rire.</i> D'accord. Et qu'est-ce que tu préfères faire ?						
22	A.10	O le monocycle	sourire	☺				
23	I.11	Le monocycle ?						
24	A.12		sourire	☺				
25	I.13	Tu sais en faire bien ? Tu te lâches ? tu lâches les deux mains ?						
26	A.13	Et O Et O je fais des roulades O sans mains, je saute O et je marche, sur les pieds, sans les mains	Sourire, hochement de tête Fronce des sourcils, sourit et use ses mains pour mimer les roulades Utilise ses mains pour mimer la marche	☺	23	22	3	2
27	I.14	Tu marches sur les mains ? eh bah dis donc						
28	A.14	Et O Et O je fais des O jonglage O avec trois balles	Hochement de tête, sourire Mime le jonglage avec ses mains	☺	12	11	1	1
29	I.15	Avec trois balles ? et qui est ce qui t'as appris à faire ça ?						
30	A.15	C'est la maitresse.			5	5	1	0
31	I.16	C'est la maitresse ? La maitresse d'ici ?						
32	A.16	Non. C'est O madame euh O Hapel			7	6	1	0
33	I.17	Françoise						
34	A.18	Oui	Hochement de tête					

35	I.19	D'accord						
36	I.19	Et toi tu as O après tu as appris avec d'autres enfants ? t'en as fait avec d'autres ?						
37	A.19	Oui, avec eux, mes cousins	Hochement de tête					
38	I.20	Ah après ! après tu as montré à tes cousins ?						
39	A.20	Oui O mais eux O eux ils savent en déjà faire	Hochement de tête Se désigne avec la main	11	10	1	1	
40	I.21	Ah d'accord						
41	A.21	Avec moi ils ont fait avant quand O quand O quand O j'étais au Portugal		16	14	2	2	
42	I.22	D'accord						
43	A.22	Et après, on a fait, un O des roulades, du monocycle, aussi, quand O quand O quand O quand O j'étais au Ce2 avec mes cousins		30	27	2	3	
44	I.23	D'accord. Et là, t'en as refait, pendant les vacances ?						
45	A.23	Ça ?						
46	I.24	Oui.						
47	A.24	Oui.	Hochement de tête					
48	I.25	Avec tes cousins ?						
49	A.25	Oui O Et O Et O Et O Et avec O ma sœur O on a fait des O des O des pyramides a a deux	Hochement de tête Se designe avec la main Fais le signe deux avec ses doigts	22	16	1	1	
50	I.26	D'accord O c'est toi qui lui montres ?						
51	A.26	Non c'est elle		4	4	1	0	
52	I.27	C'est elle aussi, elle est plus grande que toi ?						
53	A.27	OOO elle a 12 ans		5	5	1	0	
54	I.28	12 ans						
55	I.28	Et moi j'ai 9 ans 0 10, 10 ans		8	7	1	1	
56	I.29	10 O d'accord. Et tu me disais dans le spectacle, tu me parlais de euh, qu'est-ce que tu as fait toi dans le spectacle ?						
57	A.29	Le clown						

58	I.30	Le clown ! C'est toi le clown <i>rires</i>						
59	A.30	Oui	Sourire	☺				
60	I.31	Et alors comment tu fais ?						
61	A.31	O j'ai fait des roulades, et je O je O je regarde les gens a passé avec les voitures et les motos qu'on a fait avec du O du O carton et O on a fait O une une O un moto, un camion et O une voiture. Evan il avait rien	Triture sa fermeture éclair Scande avec ses mains		62	55	5	3
62	I.32	Il avait rien ? Il avait pas de voitures ?						
63	A.32	Non	Fait non de la tête					
64	I.33	Pourquoi ?						
65	A.33	Parce que, parce que il le voulait pas			11	8	1	1
66	I.34	Il voulait pas ? bon ...						
67	A.34	Et O Et O						
68	I.35	Ça t'a embêté ?						
69	A.35	Non O il fait XXX	Fait coucou avec ses mains		4	4	1	0
70	I.36	<i>Rires</i>						
71	A.36	Et après NNN était le papa et son bébé qui s'était NNN et après nous on a joué avec euh, avec des O des O roulades et des pyramides et avec des O et marcher avec les mains et sauteur après on fait les sauter	Use ses mains pour mimer les roulades et les pyramides, la marche sur les mains et les sauts		61	60	5	7
72	I.37	Un salto !						
73	A.37	Comme ça, et après on reste comme ca	Hoche la tête Se tortille le bras					
74	I.38	Sur les pieds vous atterrissez, sans les mains, un salto en avant						
75	A.38	Oui O oui O et on a fait aussi comme ça en arrière et donc comme ça et on a fait euh des roulades comme ça en arrière et d'avant et on a fait deux avant et après on a fait avec les mains une chose comme ça O comme ça O c'est, c'est l'étoile, on a fait comme ça, deux, et après on a fait avec une main	Utilise sa main pour mimer les roulades, se balance sur sa chaise comme pour mimer la roulade Fait le signe deux puis un avec ses doigts		87	81	7	7
76	I.39	D'accord						

77	A.39	Et après c'était les balles pour jongler et j'ai O et j'ai 0 et j'ai jonglé avec les balles et j'ai fait le O l'assiette chinoise	Mime le jonglage avec ses mains Fait un signe en rond dans l'air avec ses mains pour mimer l'assiette		34	29	3	4
78	I.40	L'assiette chinoise						
79	A.40	Et après, et après c'était fini, c'était terminé le O le O le spectacle et et et après on a fait une O une O chose pour euh O les professeurs. On a fait les O les O diables le, le O bâton	Scande les mains en l'air		52	40	4	4
80	I.41	Le bâton du diable						
81	I.41	Oui, et on a fait le O les balles et on a fait le le monocycle et les pedalettes et les O et les O le le O l'assiette chinoise et O et le rouleau américain on a fait tout ça pour euh pour euh les professeurs	Mime le jonglage avec ses mains		59	43	3	2
82	A.42	D'accord						
83	I.42	Jusqu'à O quinze heures et demi OOO et après eux eux O ils sont partis les les professeurs	Fronce les sourcils		23	20	2	3
84	A.43	D'accord						
85	A.44	Et et après on a fait un jeu de OOO je sais pas quel jeu, on a fait un jeu de de cartes avec avec la maitresse	Mime la distribution du jeu de cartes avec ses mains					
86	A.45	D'accord						
87	I.45	Bah là je vais te montrer des O des vidéos que t'as déjà pu voir un petit peu, des petits morceaux de ce que vous avez fait en cirque et puis comme ça tu vas pouvoir m'expliquer un petit peu O alors attends, parce que je suis pas très douée avec tout ça moi OOO <i>raclement de gorge</i> attends OOO						
88	A.46	C'est Acheq et Matthieu aussi	Sourit Montre l'écran du doigt Met la main devant la bouche	☺	8	8	1	0
89	I.46	Hop hop alors attends le premier						
90	A.47	Echauffement						

91	I.47	Echauffement !						
92	A.48	C'est moi là	Grand sourire Montre l'écran du doigt Fait une grimace	☺	3	3	1	0
93	I.48	C'est toi là ?						
94	I.49	Rires Alors qu'est-ce que vous étiez en train de faire la ?						
95	A.49	Alors O oui là c'est l'échauffement avec les mains et les pieds	Sourit Croise ses mains et avance ses pieds	☺	16	16	1	1
96	I.50	D'accord et qui est ce qui fait l'échauffement						
97	A.50	C'est nous	Se désigne avec la main		2	2	1	0
98	I.51	C'est vous						
99	A.52	Et et la maitresse elle dit de faire OOO et après on a on a fait ça et après O j'oublie qu'est ce que j'ai fait OOO	Lève la main Bouge ses mains croisées Main sur le menton		30	27	4	6
100	I.53	Et c'est tous ensemble que vous faites ? en même temps ?						
101	A.53	Oui	Hochement de tête					
102	I.54	Parce que et qu'est ce qui fait petit merlane la ? parce que à un moment donné tu lui montres quelque chose						
103	A.54	J'avais fait comme ça parce que ça fait clac	Etend son bras		12	12	2	1
104	I.55	Ah d'accord OOO alors						
105	A.55	La la la on a fait les les les pyramides OOO il arrive pas	Se gratte l'œil sourit		18	14	2	0
106	I.56	Qui ça ?						
107	A.56	Achraf	Désigne l'écran du doigt					
108	I.57	Pourquoi ?						
109	A.57	Parce que il XXX	Etend ses bras autour de lui					
110	I.58	Et qu'est ce qu'elle dit Françoise ?						
111	A.58	Pour euh la place de pour euh voir ce qu'elle notre place	Joue avec sa fermeture éclair Se désigne avec la main		16	9	2	2

112	I.59	Pourquoi ?						
113	A.59	Parce que on on oubli	Désigne sa tête avec les doigts		7	6	1	1
114	I.60	Hmm et à chaque fois vous avez la même place ? Et t'as appris à faire les pyramides ici avec Françoise avec les autres ?						
115	A.61	Non avec mes cousins	Fait non de la tête Joue avec sa fermeture éclair					
116	I.62	Toujours les cousins <i>rires</i>						
117	I.63	Bah c'est bien ca de faire du cirque avec les cousins puis ta sœur c'est chouette						
118	A.63	Oui						
119	I.64	Tu fais des petits spectacles aussi ?						
120	A.64	Oui O pour euh pour euh mes copains						
121	I.65	Pour tes copains ?						
122	A.65	Oui et et et on fait une une une pyramide a trois et et ma sœur elle fait qui dit surtout qu'on fait	Hochement de tête Pose ses mains sur la table Met la main devant la bouche, puis derrière l'oreille		31	26	3	3
123	I.66	D'accord						
124	A.66	Elle est elle le est comment elle s'appelle le O monsieur loyal qu'elle dit	Joue avec sa fermeture		21	14	2	2
125	I.67	D'accord						
126	A.67	Là là on a jongler et là je savais pas avant je savais mais je je faisais pas pas beaucoup O là c'est avec les O mais là je sais faire	Joue avec sa fermeture éclair Mime le jonglage avec ses mains Désigne le sol		37	34	6	4
127	I.68	Là tu sais faire maintenant ?						
128	A.68	Oui	Hochement de tête					
129	I.69	Tu as appris entre temps						
130	A.69	Oui un peu mais mais je je je je savais avant	Se désigne avec les mains		13	9	1	2
131	I.70	Tu savais avant O ouaih O alors là c'est pareil je connais pas ça qu'est-ce que c'est ?						

132	A.70	Les pédalettes	Met la main devant la bouche					
133	I.71	Les pédalettes O qu'est-ce que c'est les pédalettes ?						
134	A.71	C'est c'est c'est quelque chose qu'on marche en arrière et avant	Tape les pieds avec le sol		17	15	2	1
135	I.72	Vous marche en arrière et en avant ?						
136	A.72	Oui	Hochement de tête					
137	I.73	Ça a pas l'air facile						
138	A.73	Non parce que O ça bloque comme ça O et après quand t'es bloqué ca et et et reste comme ça et puis ça reste comme ca	Utilise ses mains pour mimer les pédalettes Avance ses mains, recule ses mains		34	32	4	6
139	I.74	Et après ça avance						
140	A.74	Oui O et on fait comme ça en arrière	Pose ses mains sur la table et les met une a une en arrière		11	11	1	1
141	I.75	D'accord et pourquoi vous le faites les uns à côté des autres						
142	A.75	Non O on fait comme ça et comme ça	Glisse ses mains sur la table horizontalement puis verticalement		10	10	1	0
143	I.76	Et pourquoi il y a des plots de couleurs par terre						
144	A.76	Pour faire la course O pour faire comme ça après et après comme ça O le tour	Fait un signe rond sur la table Scande sa main		25	25	3	5
145	I.77	Et c'est bien ça te plait ?						
146	A.77	Oui	Hochement de tête sourit	☺				
147	I.78	Tu aimes faire ca						
148	A.78	Oui	Hochement de tête Sourit	☺				
149	I.79	Tu aimes tout faire ? est-ce que il y a quelque chose que tu préfères ?						
150	A.79	Non						
151	I.80	Tu aimes tout faire OOO Alors OOO après						
152	A.80	Ça c'était quand quand quand quand on avait le loup oui le loup on avait le loup après lui lui lui il faisait comme ça après pouf et le loup il euh il euh tombait par terre	Désigne l'écran avec sa main Mime un revolver avec ses doigts Se baisse sur sa chaise		46	38	5	4

153	I.81	C'était le spectacle alors ?						
154	A.81	Oui de de de de les grands						
155	I.82	C'était bien la visite ? Ça t'a plu ?						
156	A.82	Oui O ah c'est ça ça il avait le livre de de de de clown		16	12	2	0	
157	I.83	Un livre de clown ?						
158	A.83	Oui	Hochement de tête					
159	I.84	Et qu'est-ce que vous faites après avec le livre ?						
160	A.84	On fait On fait un un spectacle avec ca	Désigne l'écran	12	9	1	0	
161	I.85	D'accord						
162	A.85	Et c'est moi le clown	Se désigne avec la main puis désigne l'écran	5	5	1	1	
163	I.86	D'accord						
164	A.86	On a fait c'était ça		6	6	2	0	
165	I.87	Et comment ça ce fait que c'est toi le clown ?						
166	A.87	Parce que on a fait qui fait le plus de choses et après c'était moi	Ecrit dans sa main	19	19	3	4	
167	I.88	Et qui c'est qui a décidé ?						
168	A.88	C'est c'est madame Françoise ?	Désigne l'écran					
169	I.89	Et les autres qu'est ce qu'ils ont dit ? il y a que toi qui voulais être clown ?						
170	A.89	Oui Non et et O et Maxime	Croise les mains Met la main sur le menton					
171	I.90	Et Maxime O Et finalement c'était toi						
172	A.90	Oui	Hochement de tête					
173	I.91	Et les autres enfants ils étaient d'accord ?						
174	A.91	Oui parce que eux eux ils savaient pas faire O de de clown	Sourire Met la main devant la bouche	☺	15	13	1	1
175	I.92	D'accord O et ils faisaient d'autres choses alors ?						
176	A.92	Oui	Hochement de tête					
177	I.93	Alors hop ... alors ça qu'est-ce que c'est ?						
178	A.93	C'est une photo de de de	Met la main devant la		23	19	2	0

		monocycle de ca on a fait les les les motos et ca	bouche Désigne l'écran					
179	I.94	C'était avant, attends tu veux que je repasse celle d'avant O hop hop ah non ça va pas ça va pas						
180	A.94	Et ça O ça c'est le spectacle		8	8	1	1	
181	I.95	C'était le spectacle, le jour du spectacle, ce que tu me racontais tout à l'heure alors						
182	A.95	Et ça c'est c'est les les les professeurs	Désigne l'écran Met la main devant la bouche	10	7	1	1	
183	I.96	C'est les professeurs ! et qu'est ce vous faites la après ? O qu'est ce qu'elle fait Agnès ?						
184	A.96	On les montre on les montre à faire	Désigne l'écran trois fois, use de ses mains	11	11	2	0	
185	I.97	D'accord, c'est toi le professeur alors ?						
186	A.97	Non O c'est c'est tous	Scande la main en l'air	4	3	1	0	
187	I.98	tous ensembles						
188	A.98	Oui O on avait un groupe chacun O deux à deux	Fait le signe deux avec ses doigts deux fois	12	12	1	0	
189	I.99	D'accord ... Bon bah c'est bien, comme ça je vais, je visualise mieux tu vois comme ça, comme ça l'année prochaine je vais pouvoir faire la même chose. Ça t'as plu, ça te plait ? c'est pas fini !						
190	A.99	Oui c'est pas fini	Hoche la tête sourit	☺	5	5	1	0
191	I.100	Vous allez écrire la suite de l'histoire, créer la suite de l'histoire O et donc tu vas toujours être le clown ?						
192	A.100	Oui	Hoche la tête sourit	☺				
193	I.101	Bon bah c'est bien O c'est bien rires						
194	A.101	Oui						
195	I.102	Bon bah je te remercie pour toutes ces explications ! C'est gentil !						

8.8. Entretien Marceau

		Interactions verbales	Gestualité	Emotions exprimées	Analyse production orale			
					Syllabes	Info-syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Ça va me servir pour moi pour l'année prochaine ! alors est ce que tu peux me dire ce que vous avez fait cette année en cirque ?						
2	A.1	Du monocycle	Accoudé sur la table					
3	I.2	Du monocycle !						
4	A.2	Des pyramides jonglage des échasses	Les mains devant la bouche, s'assoit					
5	I.3	Et des échasses !						
6	A.3	Oui	Agite ses doigts. Tapote sur la table Fuit le regard de son interviewer					
7	I.4	D'accord et tu savais déjà en faire avant ou c'est tout ce que tu as appris cette année ?						
8	A.4	Appris cette année			6	6	1	0
9	I.5	T'as appris cette année avec les autres élèves						
10	A.5	Oui						
11	I.6	D'accord et qu'est-ce que tu préfères faire toi ?						
12	A.6	Le monocycle						
13	I.7	Le monocycle ? tu sais en faire tout seul ?						
14	A.7	Oui						
15	I.8	Et comment tu fais ?						
16	A.8	Je pédale	Léger sourire	☺	4	4	1	0
17	I.9	Et puis les mains elles sont où ?						
18	A.9	Elles sont là elles sont ouverts						

19	I.10	Elles sont ouvertes, ça t'équilibre	Tend ses bras à l'horizontale avec un léger sourire	☺	9	9	2	0
20	A.10	Oui	Ferme les poings et les mets sous la table					
21	I.11	Et alors Françoise m'a dit qu'avant les vacances, qu'est-ce que vous avez fait avant les vacances ?	Fuit le regard de son interviewer					
22	A.11	Je sais pas			3	3	1	0
23	I.12	Un spectacle ?						
24	A.12	Oui	Sourire					
25	I.13	C'était bien ?		☺				
26	A.13	Oui						
27	I.14	Alors qu'est-ce que tu fais toi dans le spectacle ?						
28	A.14	Du monocycle						
29	I.15	Du monocycle ... ça te plait ?						
30	A.15	Oui	Sourire	☺				
31	I.16	Alors attends ... je vais te montrer des petits extraits et puis comme ça tu vas me raconter des extraits de film, comme ça tu vas me raconter ce que tu fais dans les extraits pour que je comprenne parce que des fois je vois pas trop O alors c'est quoi ça alors ?	Regarde la télévision					
32	A.16	C'est l'échauffement	Regarde la télévision et fronce les sourcils		5	5	1	0
33	I.17	O Et vous faites quoi ?						
34	A.17	Echauffement pour commencer			8	8	1	1
35	I.18	OOO Tous ensemble ?						
36	A.18	Oui						
37	I.19	D'accord. O et là vous faites quoi ?						
38	A.19	OOO Des pyramides						
39	I.20	Des pyramides ?						
40	A.20	Oui						
41	I.21	Et comment vous faites pour faire ça ?						
42	A.21	En groupe						

43	I.22	En groupe ? et comment vous savez quelle place vous avez ? on vous explique ? j'ai vu qu'il y avait une feuille par terre ?						
44	A.22	Oui c'est les pyramides qu'on fait	Pose sa main sur la table, fait un petit signe circulaire, fronce les sourcils		9	9	2	1
45	I.23	Alors euh O atelier jonglage O t'es dessus la !						
46	A.23	Oui						
47	I.24	C'est toi qu'on voit !	Sourit	☺				
48	A.24	Oui						
49	I.25	Rires oh bah dis donc !	Marceau sourit nettement	☺				
50	A.25	J'arrive pas à jongler						
51	I.26	Bah si ! t'avais l'air d'y arriver ! tu apprends au fur et à mesure tu t'entraîne	Se gratte le nez, met sa main sur son front		7	7	1	0
52	A.26	Oui						
53	I.27	Ouah ! et la y'avait combien de balles ? deux balles ? et comment tu as fait pour apprendre ça qui c'est qui t'a montré ?	Montre deux avec ses doigts					
54	A.27	La maitresse	Montre la fenêtre					
55	I.28	La maitresse ? O alors euh et là c'est quoi ?	Met sa main devant la bouche					
56	A.28	Suis en train de faire des pédalettes			1 1	1 1	1	0
57	I.29	T'es en train de faire des pédalettes ! c'est difficile les pédalettes ? et alors tu ne tombes pas ?	Se frotte et se pince le bras					
58	A.29	Non						
59	I.30	Et alors pourquoi y'a des ... je vois des assiettes de couleur par terre !						
60	A.30	C'est pour faire euh c'est pour faire des pédalettes après c'est pour faire du monocycle	Montre un côté de la table puis l'autre pour exprimer la séparation des ateliers		2 5	2 0	2	1
61	I.31	D'accord						

62	A.31	Pour séparer			4	4	1	1
63	I.32	Ah c'est pour séparer !	Pose sa main sur la table					
64	A.32	Oui						
65	I.33	Séparer la salle ?						
66	A.33	Oui						
67	I.34	Ah mais tu ne t'en sers pas des assiettes quand tu fais des pédalettes						
68	A.34	Non						
69	I.35	Et vous êtes nombreux à en faire ? Vous en faites tous ensemble vous vous aidez ?						
70	A.35	Oui						
71	I.36	Et là c'était quoi là ?						
72	A.36	On va visiter le cirque	Petit sourire, fait non de la tête	☺	8	8	1	0
73	I.37	C'était loin ?						
74	A.37	Non le bas						
75	I.38	Ah ce n'était pas très très loin et c'était bien ?	Désigne la porte avec sa main					
76	A.38	Oui						
77	I.39	Et il il faisait quoi alors vous étiez dehors ?						
78	A.39	Non dedans	Fronce les sourcils					
79	I.40	Dedans ? ok. Et ils vous ont montrés quoi alors						
80	A.40	Tout. Presque tout on fait dans le cirque		1 0	9	1	0	
81	I.41	Tout ce que vous faites vous aussi ? c'était intéressant alors !						
82	A.41	Oui						
83	I.42	OOO Alors attends O et la vous faites quoi ?						
84	A.42	On est en train de lire une histoire						
85	I.43	Une histoire de quoi ?	Se balance sur sa chaise		1 1	1 1	1 0	
86	A.43	De clown						
87	I.44	De clown ? et vous allez en faire quoi	Pose sa main sur la					

		de l'histoire de clown ?	table et fait un signe circulaire					
88	A.44	On va faire presque la même chose			1 1	1 1	1	0
89	I.45	D'accord. Ah c'est avec ça que vous faites le spectacle alors ?						
90	A.45	OOO Oui						
91	I.46	D'accord O et ça te plaît de refaire la même chose que l'album ?						
92	A.46	Oui	Petit sourire	☺				
93	I.47	C'est chouette ?						
94	A.47	Oui						
95	I.48	Rires et c'est là que tu fais du monocycle alors ?						
96	A.48	Oui						
97	I.49	Ça te plaît ?						
98	A.49	Oui						
99	I.50	Et vous êtes combien ?						
10 0	A.50	Dans le monocycle ? deux	Montre deux avec ses doigts					
10 1	I.51	Vous êtes deux d'accord O bon bah c'est bien et alors après hop O alors là qu'est-ce que c'est ?	Fait le signe deux avec ses doigts					
10 2	A.51	C'est un photo qu'en train de expliquer autre gens			1 3	1 3	2	1
10 3	I.52	D'accord vous expliquez le monocycle alors et là ?						
10 4	A.52	En train de faire le monocycle en train de faire les voitures les motos			2 2	2 2	2	0
10 5	I.53	D'accord	Désigne l'écran avec sa main					
10 6	A.53	C'était le cirque			5	5	1	0
10 7	I.54	Le spectacle ? le jour du spectacle ?	Tourne le coin de sa chemise avec ses deux mains.					
10 8	A.54	En train d'expliquer aussi en train de faire monocycle et tout presque tout aussi			2 3	2 3	2	0

10 9	I.55	Ici aussi ? c'est Agnès ça ?						
11 0	A.55	Oui						
11 1	I.56	Et là aussi ?						
11 2	A.56	Les pédalettes						
11 3	I.57	Les pédalettes ? alors ils étaient contents les autres professeurs ils ont appris avec vous ?						
11 4	A.57	Oui						
11 5	I.58	Donc c'est bien vous avez appris à faire et maintenant vous apprenez aux professeurs						
11 6	A.58	Oui						
11 7	I.59	Bah j'te remercie Marceau c'est bien ça m'a bien aidé !						

8.9. Entretien Matthieu

Interactions verbales			Gestualité + expressions du visage	Emotions exprimées	Analyse production orale			
					Syllabes	Info-syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Alors est ce que tu peux me dire toi ce que vous avez fait en cirque ? que je puisse m'en resservir ?						
2	A.1	Ah bah on a fait du monocycle			10	8	1	0
3	I.2	ouaih						
4	A.2	Du rouleau américain						
5	I.3	Du rouleau américain !						
6	A.3	Euh de O de O comment on dit de O tonneau	Agite sa main					
7	I.4	Ouaih						
8	A.4	Des XXX des échasses	Cligne des yeux					
9	I.5	Ouaih						
10	A.5	De O comment on dit des bâtons du diable						
11	I.6	Ouaih						
12	A.6	Et des foulards						
13	I.7	Des foulards ?	Agite ses mains de bas en haut					
14	A.7	Oui ! Non des foulards ! des foulards ! et comment on dit des balles de jonglages et c'est tout						
15	I.8	D'accord ! bah c'est déjà beaucoup !						
16	A.8	Oui et des bâtons du diable quand on est de faire maintenant			17	17	1	1
17	I.9	La ? Vous êtes en train de faire des bâtons du diable ? mince ! <i>rires</i> , et t'aimes bien ça ?						
18	A.9	Oui	Hochement de tête Sourire	☺				
19	I.10	Et qu'est-ce que tu préfères faire toi ?						

20	A.1 0	Euh sur le cirque ? euh bâtons du euh bâtons du diable, monocycle et euh... comment on dit euh oh ah j'ai oublié le truc là-bas	Claque ses doigts, agite ses mains		35	26	2	1
21	I.11	Comment ? Comment tu dis ? je peux peut être t'aider si tu me montres						
22	A.1 1	Comment ?	Pose ses mains sur la table					
23	I.12	Si tu me montres je peux peut être t'aider						
24	A.1 2	Ah le O	Mime le diabolo avec ses mains					
25	I.13	diabolo ?						
26	A.1 3	Oui voilà le diabolo						
27	I.14	Ah vous en faites la du diabolo ! vous êtes en train d'en faire la ?						
28	A.1 4	Oui, regarde sur la fenêtre est en train d'en faire !	Hochement de tête Désigne la fenêtre avec sa main		15	15	2	0
29	I.15	Ah bah attends je vais regarder ! parce que tout a l'heure Achraf il me disait que qu'il voudrait bien en faire et que vous en aviez pas encore fait ! donc la ca y est vous commencez ! bah c'est bien !	Lève le pouce devant la caméra					
30	A.1 5	Oui on est en train de commencer mais c'est difficile un peu	Hochement de tête Sourire		17	16	2	1
31	I.16	Rires c'est difficile ? t'arrives pas à le récupérer ?						
32	A.1 6	Non que je fais ça eh ca tombe et quand je veux faire l'ascenseur eh tu connais quand je fais ça il remonte il redescend et ça c'est ça c'est difficile	Mime le lancé du diabolo, la chute du diabolo Fait des mouvements de bas en hauts avec les mains pour mimer l'ascenseur		42	39	9	4
33	I.17	C'est difficile ? et t'en avais jamais fait avant ?						
34	A.1 7	Non	Dis non de la tête					
35	I.18	D'accord et donc vous avez fait un spectacle ? et toi tu faisais quoi dans le spectacle ?						
36	A.1	Euh Du monocycle						

	8							
37	I.19	Du monocycle ! Alors t'aime ça ?						
38	A.1 9	Oui j'aime bien, et je fais du monocycle, et de O on va faire autre chose aujourd'hui O et je sais pas			29	28	4	3
39	I.20	Tu sais pas ? et comment t'as appris à faire du monocycle ?						
40	A.2 0	Bah y'avait des jours que je savais pas faire du monocycle après puis d'autres jours j'ai pensé a je crois j'ai réussi et après j'ai pas réussi après un autre jour j'étais très concentré après j'ai réussi et c'était ça, faut qu'on regarde en avant et qu'on reste bien à plat O et pour réussir sinon on reste	Cligne des yeux Se redresse sur sa chaise Se désigne avec la main		89	82	1 2	12
41	I.21	Et tu en fais sans te tenir les mains ?						
42	A.2 1	Oui, sans O comme des professionnels jsuis pas professionnels je voudrais mais non	Rit. Enlève les mains de la table Scande sa main en l'air Sourire	☺ +	21	20	2	1
43	I.22	Rires tu voudrais être professionnel ? T'aimerais bien faire comme métier monocycle ?						
44	A.2 2	Oui						
45	I.23	Faut travailler dans un cirque alors						
46	A.2 3	Bah oui mais y'en a veut du foot je veux faire du cirque c'est un peu mélangé			22	21	3	1
47	I.24	Et tu pourrais pas faire du cirque et du foot ?						
48	A.2 4	Ah nan pas en même temps	Dis non de la tête					
49	I.25	Pas possible						
50	A.2 5	C'est pas possible, sinon euh si si je fais du monocycle, euh du cirque en même temps, quand je marque un but, je prends le monocycle, je vais partir !	Sourire rires	☺ +	42	39	5	3
51	I.26	Rires et tu préférerais faire du monocycle plutôt que du foot ? non t'aimes bien les deux ?						

52	A.2 6	Oui j'aime bien les deux			6	6	1	0
53	I.27	Rires pas facile de faire des choix						
54	A.2 7	Pas facile, ya les deux y sont bons et on peut pas lâcher on arrive pas à lâcher un	Met deux doigts sur la table		25	25	4	1
55	I.28	Bah non ... d'accord, bon bah c'est bien, alors je vais te montrer des petits bouts de films, alors attend, si j'arrive à me servir de cet engin						
56	A.2 8	Ah bah elle tient ! tiens ah oui c'était y'a trois jours !	Sourire Fait une grimace puis met sa main sur sa tête	☺	13	9	3	0
57	I.29	Rires						
58	A.2 9	C'est difficile ce truc là pour faire euh, jsais pas			15	15	3	1
59	I.30	Alors qu'est-ce que vous faisiez la ?						
60	A.3 0	La maintenant ?						
61	I.31	Non la sur l'extrait qu'on a vu						
62	A.3 1	Echauffer ! échauffement !			7	7	1	0
63	I.32	Ah d'accord !						
64	A.3 2	Sinon si on si on marchait sur les épaules truc comme ça on peut pas marcher on se tend sans s'échauffer ça fait trop mal à cause de ça	Met sa main sur la table puis sur l'épaule plusieurs fois		38	36	5	3
65	I.33	D'accord Et qui est ce qui vous dit de vous échauffer ? comment vous savez faire les exercices ?						
66	A.3 3	Parce que le première jour elle avait dit on fait comme ça, après on prend le le pied et on fait ça comme ca, et on fait ça, on tourne la tête et beaucoup de choses sinon après si. Quand on fait sauts comme ça avec les mains et après elle dit « ah on est pas échauffés » et alors on s'arrête parce qu'on s'est fait mal ça va	Croise ses mains Croise ses bras Tourne la tête Fait le signe d'une rondade avec les mains Tape ses doigts sur la table		90	85	1 0	12
67	I.34	Après ça peut être dangereux. Quand tu dis tu fais des pirouettes						

		aussi ? tu disais après on fait des pirouettes ?						
68	A.3 4	Comme ça ? j'ai envie de voir faire mais en avant en arrière. C'est bien mais j'y arrive O j'ai envie de faire mais je sais pas en faire. Vous savez ?			42	41	6	3
69	I.35	Faire Des pirouettes ? avec les mains mais pas sans les mains						
70	A.3 5	Non comme ca	Désigne le sol puis en l'air					
71	I.36	Des roulades oui						
72	A.3 6	Non comme ca	Se lève de sa chaise, se met de dos comme pour mimer un salto					
73	I.37	Ohlala ! non ca je sais pas en faire !						
74	A.3 7	Moi j'ai envie de faire ça <i>rires</i>	Se rassoit, sourit	☺	8	8	1	0
75	I.38	<i>Rires</i> oui mais pour ça faut demander à ce qu'on t'aide ! tu peux pas faire tout seul ! d'accord ! alors ça c'était l'échauffement... J'ai eu peur j'ai cru que tu allais me faire <i>rires</i> un salto arrière !						
76	A.3 8	Ah oui un salto arrière, c'est bien ça !	Sourire	☺	11	11	1	0
77	I.39	Ça c'est bien ça te plairait !						
78	A.3 9	<i>Rires</i> OOO ah j'étais pas la moi ! si ? ah si !	Se redresse sur sa chaise		9	7	1	0
79	I.40	T'es où ?						
80	A.4 0	Ah je suis là-bas moi ! tu vois en train de faire pyramides aussi NNN? OOO	Désigne l'écran sourit		20	19	3	0
81	I.41	Alors, explique-moi comment vous faisiez ça ?						
82	A.4 1	De quoi des pyramides ? bah on regardait sur la feuille et après euh on se débrouillait pour faire	Met la main sur la table					
83	I.42	Et comment ? vous vous êtes débrouillez entre vous !						
84	A.4 2	oui entre nous on regardait la feuille on disait « ah tiens ! » il faut que un plus fort il reste en bas parce que 4 personnes euh sur	Met la main sur la table puis désigne un point sur la table Désigne l'écran		86	84	8	1

		nous c'est difficile c'est lourd, comme la, la y'avait un pied sur Marceau, un pied sur Toni, et la deux mains sur euh son poids Marceau, les pieds sur les épaules de Acheq c'est difficile						
85	I.43	Et donc c'est entre vous que vous décidiez ?						
86	A.4 3	De ce qu'on va faire ? non, c'est madame Françoise	Dis non de la tête Tape des doigts sur la table		14	14	2	0
87	I.44	D'accord, et après vous le refaisiez plusieurs fois de suite pour vous entraîner ?						
88	A.4 4	Oui pour s'entraîner oui faut qu'on le fasse un petit peu vite parce que le jour du spectacle si on fait ça euh si on fait ça ca ca ca et après elle a dit « euh » XXX ? <i>rires</i>	Tape des pieds par terre Sourit Met sa main sur la tête	☺	46	42	6	6
89	I.45	<i>Rires</i> Alors alors alors						
90	A.4 5	Tiens déjà là je suis un peu nul			9	9	2	0
91	I.46	Comment ça t'es un peu nul ?!						
92	A.4 6	Parce que là là je réussis pas trop <i>rires raclement de gorges</i>	Sourit	☺	11	10	1	1
93	I.47	<i>rires</i>						
94	A.4 7	Tout ca c'est difficile, ca c'était les premiers XXX personne n'a réussi						
95	I.48	<i>Rires</i> alors donc c'était quoi ?						
96	A.4 8	C'était le le première jour de jonglage, et c'était le première jour et c'était le matin O non c'était le deuxième jour, parce que madame Françoise elle est venu c'était le après midi	Désigne l'écran		55	55	6	3
97	I.49	Et donc pourquoi tu dis que tu y arrivais pas ?						
98	A.4 9	Non parce que je je connaissais pas jongler ! je fais comme ça tac attraper et il faut que ça soit comme ca	Mime le jonglage avec ses mains Puis use une seule de ses mains pour mimer					
99	I.50	Et maintenant ?						
100	A.5 0	Maintenant je sais faire			7	7	1	1

10 1	I.51	Tu t'es beaucoup entraîné ?						
10 2	A.5 1	Là oui, chez moi aussi	Main sur la tête Hochement de tête					
10 3	I.52	AhT'as des balles ?						
10 4	A.5 2	Euh Oui						
10 5	I.53	D'accord et tu aimes jongler ?						
10 6	A.5 3	Oui j'aime bien O le jour de ... le jour de comment on dit comment s'appelle j'ai oublié comment s'appelle	Tape ses doigts sur la table plusieurs fois Désigne l'écran		27	24	5	3
10 7	I.54	T'as oublié comment ça s'appelle ces petites choses ?						
10 8	A.5 4	Oui c'est O	Se gratte les yeux Se met les mains sur la tête					
10 9	I.55	Des pédalettes ?						
11 0	A.5 5	Oui des pédalettes, ça c'est le plus facile que j'ai trouvé <i>rires</i> qu'est-ce que j'ai dit la ?	Laisse tomber sa main sur la table Sourit Met sa main sur ses yeux Grand sourire	☺ ☺	22	22	3	2
11 1	I.56	<i>Rires</i> je sais pas on peut te le repasser si tu veux ?						
11 2	A.5 6	J'aime pas me voir O quand je le vois ça euh O	<i>Rires</i> Met ses mains sur sa tête Met a moitié ses mains sur les yeux	☺ +	11	10	2	1
11 3	I.57	OOO Pourtant t'es drôlement doué !						
11 4	A.5 7	Comment ?						
11 5	I.58	T'es drôlement fort !						
11	A.5	Bah un peu oui parce que on fait	Rit	☺	23	23	3	3

6	8	vite fait et après on XXX c'est difficile	Tape avec des pieds par terre rapidement	+				
11 7	I.59	Fatigué tu dis ! rires fatigué fatigué fatigué ! ça te fatigue ? rires						
11 8	A.5 9	Bah oui ça me fatigue beaucoup ca	Met sa main sur sa tête		10	8	1	0
11 9	I.60	Pourquoi ?						
12 0	A.6 0	Parce que alors la avec les jambes j'ai pas trop d'habitude mais avec le foot comme je vais courir beaucoup sifflement ça va être euh ça va être difficile	Tape rapidement ses jambes par terre		47	42	3	4
12 1	I.61	Quand est-ce que tu vas jouer au foot ?						
12 2	A.6 1	Bah le O le O l'année prochaine O ou le mois prochain je sais pas OOO attend la y'avait une O pardon	Met ses mains sur la table Croise les mains rires raclement de gorge	☺ +	25	20	2	0
12 3	I.62	Donc vous avez vu un spectacle ?						
12 4	A.6 2	Oui un petit spectacle			7	7	0	0
12 5	I.63	Et vous avez appris des choses ce jour-là ?						
12 6	A.6 3	Oui OOO oh c'était où ça ?	Fronce les sourcils Met la main sur la tête		5	5	0	0
12 7	I.64	ça tu te rappelles ce que c'était ?						
12 8	A.6 4	Oui je me rappelle un peu mais alors la O			12	12	1	1
12 9	I.65	Qu'est-ce que vous êtes en train de faire ?						
13 0	A.6 5	Bah on est en train de travailler mais j'ai pas vu que la personne elle avait cette caméra a côté de nous je crois qu'elle était cachée			39	38	5	3
13 1	I.66	Et alors qu'est-ce que vous êtes en train de faire ? tu te rappelles pas ?						

13 2	A.6 6	C'était le première jour de l'école	Se gratte la tête		11	11	1	0
13 3	I.67	Bah non parce que Françoise elle a un album dans les mains						
13 4	A.6 7	C'est quoi un album ?			5	5	1	0
13 5	I.68	Un livre OOO Je crois que c'est clown non ? c'est pas le livre clown qu'elle a dans les mains ?						
13 6	A.6 8	Ah oui			17	17	4	2
13 7	I.69	Donc alors qu'est-ce que vous allez faire après avec ce livre la ?						
13 8	A.6 9	Bah on regardait les pages et après on regarde on on on faire en train de faire comment on dit on regardait le livre on fait « ah tiens on va faire ça ça » faut qu'on faire ça, faut qu'on prenne les roues tout ça	Met sa main sur la tête et la pose sur la table plusieurs fois		59	53	1 1	5
13 9	I.70	D'accord rires						
14 0	A.7 0	Ah tiens j'ai pas vu le jour de monocycle ! ah si si si si !			16	16	2	0
14 1	I.71	C'est quoi ?						
14 2	A.7 1	C'est le jour de O Quand O le jour de la fête	Se met la main sur la tête		11	7	1	0
14 3	I.72	Et là vous faites quoi ?						
14 4	A.7 2	Euh c'était le jour du spectacle et on est peintres comme ça on a fait des dessins tout ça	Mets ses doigts sur son visage		25	24	3	1
14 5		D'accord, sur le visage ?						
14 6		Oui ?						
14 7		Vous vous êtes maquillés ?						

14 8	Oui O tout le monde, presque, il y a des garçons qui avaient fait des barbes comme ca	Désigne le menton avec la main	23	23	2	1
14 9	Et là c'est quoi ? c'était après le spectacle ca ? et qu'est ce qu'elle fait Agnès ?					
15 0	Agnès elle explique le rouleau américain comment on fait	Tend le bras sur la table	18	16	2	1
15 1	D'accord, pour que ensuite ils O					
15 2	Ils apprennent		4	4	1	0
15 3	Comme ils avaient fait pour vous au début					
15 4	Pour nous ? apprendre ? Bah le monocycle NNN et c'était un peu facile pour des choses mais comme on le O le O comment on dit le pédalète c'était trop facile pour nous garçons	Tape ses doigts sur la table Scande sa main en l'air	48	42	4	2
15 5	Donc du coup c'est les filles qui ont fait des pédalètes ?					
15 6	Non c'était les garçons, c'était les 5 garçons petits, les 5 les plus jeunes de la classe	Utilise sa main pour désigner le chiffre 5	24	24	2	0
15 7	Ok d'accord					
15 8	Ah et c'est qui ça ? <i>sonnerie</i>					
15 9	C'est les photos que tu as viens de voir		10	9	2	1
16 0	Et donc là après vous allez continuer un petit peu le spectacle alors ?					
16 1	Oui euh après je crois qu'on va finir		10	9	2	2
16 2	Bah écoute c'est bien ! je te remercie !					

8.10. Entretien Maxime

Interactions verbales			Gestualité + expression du visage	Emotions exprimées	Analyse production orale			
					Syllabes	Info-syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Donc il y a déjà tes camarades qui m'ont raconté un petit peu ce que vous avez fait en cirque	Joue avec un élastique					
2	A.1	Non je sais rien	Dis non de la tête Reculé avec sa chaise		4	4	1 0	
3	I.2	Tu sais rien ? qu'est-ce que t'as, tu sais pas ce que tu as fait ? T'as rien appris ?	Fronce les sourcils					
4	A.2	Non j'ai appris mais je sais pas dire !	Se balance sur sa chaise		10	10	2 1	
5	I.3	Et ton frère il a fait des choses ? qu'est-ce qu'il a fait dans le spectacle ?						
6	A.3	Je sais pas	Hausse sur les épaules		3	3	1 0	
7	I.4	Tu sais pas ? des échasses ?						
8	A.4	Oui	Hoche la tête et sourit					
9	I.5	Ah oui des échasses, et toi est ce que tu sais faire des échasses ?						
10	A.5	Oui	Sourit Hoche la tête Joue avec un élastique	☺				
11	I.6	Oui ? ah bah tu vois ! et puis euh vous avez fait un spectacle de cirque ils m'ont dit ?						
12	A.6	Oui						
13	I.7	Et tu fais quoi toi dans le spectacle de cirque ?						
14	A.7	Je fais bâton du diable			7	7	1 0	
15	I.8	Bâton du diable ? qu'est-ce que						

		c'est ça bâton du diable ?						
16	A.8	C'est O je sais pas	Se balance sur sa chaise Scande sa main en l'air		4	3	2	0
17	I.9	C'est un bâton ? un bâton avec une assiette non ? c'est ça ?						
18	A.9	OOO						
19	I.10	Si tu veux je vais te montrer des morceaux de films tu sais quand Françoise elle vous a filmé comme ça on va pouvoir regarder ensemble si tu te rappelles de certaines choses tu vas pouvoir me dire ce que vous faisiez						
20	A.10	C'est pas ca	Fait non de la tête		3	3	1	0
21	I.11	C'est pas ça ? ça c'est quoi ?						
22	A.11	Pyramides						
23	I.12	Ah c'est les pyramides ! t'es ou toi ? O c'est qui la ? c'est pas toi ?	Fronce les sourcils					
24	A.12	Oui	Sourit	☺				
25	I.13	Ah oui il me semblait bien que c'était toi ! je te reconnais !						
26	A.13	C'est pas celui-là ! c'est pyramide que on fait !	Joue avec un élastique Met la main devant la bouche					
27	I.14	C'est bien ça pyramides ! et tu aimes faire ça ? Non t'aimes pas trop les pyramides ?						
28	A.14	Non j'aime pas	Dis non de la tête et fronce les sourcils		4	4	1	0
29	I.15	Si ça se trouve on va pas l'avoir le bâton du diable						
30	A.15	Et dans le spectacle ? c'est pas le spectacle ?						
31	I.16	Et ça c'est quoi alors ?						
32	A.16	C'est pédalettes	Sourire	☺	5	5	1	0
33	I.17	Pédalettes ? oulah ! C'est difficile non ?						
34	A.17	Non tu sais pas faire c'est pour ca	Met sa main devant la		9	9	2	0

			bouche Dis non de la tête					
35	I.18	Tu sais pas faire des pedalettes ?						
36	A.18	Moi je sais	Hoche la tête		3	3	1	0
37	I.19	Toi tu sais ! moi je sais pas						
38	A.19	C'est comme vélo	Joue avec un élastique Fronce les sourcils		5	5	1	0
39	I.20	C'est comme le vélo ? et pourquoi il y avait des assiettes par terre ?						
40	A.20	Pour j'avais pas partir la bas			8	8	1	1
41	I.21	Séparer ? les deux ? O qu'est-ce que vous faites la ?						
42	A.21	OOO jongler	Se rapproche de la tv					
43	I.22	Tu sais jongler ? non ? oh si je suis sure que tu sais jongler ! avec des balles !						
44	A.22	Oui, je sais jongler avec euh O avec deux balles	Fronce les sourcils Joue avec un élastique		12	9	1	0
45	I.23	Avec deux balles ! bah tu vois ! c'est bien ! c'est drôlement bien ! et qui est ce qui t'as appris ?						
46	A.23	Je appris tout seul	Met la main devant la bouche		5	5	1	0
47	I.24	T'as appris tout seul ? ici ? à l'école ou à la maison ?						
48	A.24	Ici						
49	I.25	Ici avec Timerlan ?						
50	A.25	Non toute seul						
51	I.26	C'est Françoise qui t'as expliqué au départ ? ah ... alors la						
52	A.26	Sais pas faire			4	4	1	0
53	I.27	Et ça c'est quoi ? oh t'es-la ! et qu'est-ce que tu fais ?						
54	A.27	C'est Françoise qui fait comme ca	Met ses doigts devant la bouche		9	9	2	0

55	I.28	Et tu montres aux autres ? et tu es entrain de leur montrer comment faire						
56	A.28	Oui	Hoche la tête					
57	I.29	C'était toi le prof ? un petit peu ? alors est ce qu'on va le trouver notre bâton du diable c'est pas sur hein	Fronce les sourcils					
58	A.29	C'est pas ça			3	3	1	0
59	I.30	C'est pas ça, c'est pas grave on va regarder ce que c'est ça quand même hein, on regarde ce que c'est ? alors on regarde quoi ? celui-là ? celui-là ?						
60	A.30	Je sais pas c'est quoi ça			6	6	2	0
61	I.31	Ah bah on va regarder, si la machine elle veut bien marcher bien sur O vous faites quoi la ?						
62	A.31	On a fait un ...						
63	I.32	Une pyramide ?						
64	A.32	Oui						
65	I.33	Et c'était quoi vous sortiez d'où ? ou est-ce vous étiez cachés ? derrière le drap ?						
66	A.33	Oui						
67	I.34	<i>Rires</i>						
68	A.34	Ça comme on partait regarder le spectacle	Se redresse sur sa chaise Joue avec sa veste		13	13	1	1
69	I.35	O c'était quoi la ?						
70	A.35	On a parti regarder le spectacle après le monsieur il a répété le	Agite ses mains Fronce les sourcils, ferme les yeux		21	21	2	1
71	I.36	Le numéro ?						
72	A.36	Oui						
73	I.37	Et après vous êtes rentrés dedans ?						
74	A.37	Ah après le monsieur il a montré euh bâton du diable monocycle euh ca	Se redresse sur sa chaise		22	18	1	1

75	I.38	Ah d'accord						
76	A.38	Et après on a parti			7	7	1	1
77	I.39	Et après du coup c'est là que tu avais envie de faire du bâton du diable O alors attends						
78	A.39	C'est pas ce disc						
79	I.40	Non						
80	A.40	Là on a fait le ballon			7	7	1	0
81	I.41	D'accord O et comment on fait pour faire les balles						
82	A.41	On met ce truc que j'ai mis là-bas après on met cinquante grammes couscous après on O	Montre la tv Fait un signe circulaire avec ses deux mains sur la table		23	20	3	1
83	I.42	Ferme						
84	A.42	Oui on fait un scotch on ferme après on met un boule on met dedans	Mime une balle avec ses mains		19	19	4	1
85	I.43	D'accord, et après ça fait une balle ! ah c'est chouette ça ! et t'en as fait à la maison ? Oui ? O hop ! alors ça qu'est-ce que c'est ? OOO alors est ce que tu te rappelles ce que c'est ça ?						
86	A.43	C'est O c'est l'histoire de clown			7	6	1	0
87	I.44	C'est l'histoire du clown ? et qu'est-ce que vous en avez fait après de l'histoire de clown ?						
88	A.44	Après on a dit à madame Françoise c'est comme ça			16	16	2	1
89	I.45	Et après vous avez fait le spectacle ?						
90	A.45	Non O c'est encore loin ! ah ouaih ! c'est en bas ouai c'est ça ! spectacle ! Ouaih !	Fait non de la tête Montre la tv du doigt		18	13	3	0
91	I.46	Là c'était quoi ?						
92	A.46	Photos je pense			6	6	2	0
93	I.47	Des photos du spectacle !						
94	A.47	Ouaih, O on a appris à faire à eux			10	9	1	0
95	I.48	D'accord, vous leur avez appris à						

		faire des pédalettes ?						
96	A.48	Pédalettes euh O voilà c'est ça bâton du diable			14	13	1	0
97	I.49	Ah c'est ça le bâton du diable ! ah t'es derrière toi non ? en rouge ?						
98	A.49	Là-bas ! oui	Montre la tv du doigt Hoche la tête					
99	I.50	Et alors tu leur as appris à faire le bâton du diable						
100	A.50	Oui						
101	I.51	Et ils ont réussis ?						
102	A.51	Oui						
103	I.52	Moins bien que toi ? <i>rires</i>						
104	A.52	Je sais pas			3	3	1	0
105	I.53	<i>Rires</i> d'accord, eh bah je crois que c'est fini						
107	A.53	C'est fini			3	3	1	0
108	I.54	Bon bah merci Maxime de m'avoir expliqué tout ça ! C'est gentil de ta part !						

8.11. Entretien Raphel

Interactions verbales			Gestualité + Expressions du visage	Emotions exprimées	Production verbale			
					Syllabes	Info-syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Voilà tiens tu peux t'asseoir si tu veux donc tes camarades ils ont commencé un petit peu ce que vous aviez fait en cirque, est ce que tu peux me raconter ce que vous avez fait ? tu peux t'asseoir la si tu veux. Hein ? est-ce que tu peux me raconter qu'est-ce que tu as appris à faire au cirque						
2	A.1	Je veux bien	Se redresse, rapproche sa chaise					
3	I.2	Oui ? alors qu'est-ce que tu sais faire ?						
4	A.2	Il y a avait spectacle et et O des jeux	Se balance sur sa chaise		12	11	1	0
5	I.3	Des jeux ? avec tes camarades ? avec tes amis ?						
6	A.3	Oui dans nos dans nos jeux on jouait avec Yann aussi et Maxime dans nos récréations pour que j'avais bien compris	Hoche la tête, se balance sur sa chaise les mains sous les jambes. Pose ses mains sur la table puis met une main au niveau de sa tête, remue ses deux mains puis les croise		30	28	2	1
7	I.4	Qu'est-ce que tu as appris à faire pour le spectacle						
8	A.4	Je je faire comme ça après après c'est un spectacle	Croise ses mains, agite		65	59	5	5

		comme comme un acrobatie et après et jeux avec la musique et après et dans le spectacle de clown c'est moi je vais pédalettes avec voitures c'est bien spectacle	sa jambe. Sourit	☺					
9	I.5	C'est bien ? ça te plait ?							
10	A.5	Oui							
11	I.6	Et qu'est-ce que tu préfères faire ?							
12	A.6	Je veux faire monocycle et un et un	Met ses mains jointes sous son menton puis met sa main au niveau de sa bouche		12	8	1	0	
13	I.7	Tu sais faire du monocycle ou tu aimerais faire ?							
14	A.7	Je vais comme ça après et avec les pédalettes c'est bien	Tend ses bras à l'horizontale puis repose ses mains sous ses jambes		17	17	2	1	
15	I.8	C'est bien les pédalettes ?							
16	A.8	Oui							
17	I.9	Alors attends je vais te montrer des petits bouts de films ou tu es dessus O tu vas me dire ce que vous êtes en train de faire							
18	A.9	Oui	Agite ses jambes						
19	I.10	Parce que des fois je vois pas bien, je sais pas ce que c'est, alors tu vas m'expliquer, tu veux bien ?							
20	A.10	Oui O ça c'est le pyramide	Remue ses mains, désigne la tv avec sa main puis met sa main devant sa bouche		8	8	1	0	
21	I.11	Tu es où ?							
22	A.11	Je vais avec le je vais avec le ca la bas il est Yann ?	Désigne la tv avec la main puis se lève, baisse son tee shirt puis désigne la tv avec sa main		16	11	2	0	
23	I.12	Yann il est où ?							

24	A.12	Yann et Ahmed ! O et lui c'est Yann après moi je suis placé des Sid	Désigne l'écran avec son doigt debout, remue son autre main puis désigne encore l'écran, se balance et balance sa chaise		17	17	2	1
25	I.13	D'accord, derrière vous êtes, la ?			16	15	3	1
26	A.13	Oui c'est Yann et moi je place de Sid là-bas O ça c'est moi ça	Désigne l'écran avec sa main					
28	I.14	Ca y est je te vois. O Tu aimes ça les pyramides ?						
29	A.14	Oui O ça c'est les pédalettes ça c'est moi et je veux ça c'est Ewan ça c'est Ahmed ca Benjamin	Balance sa chaise, puis désigne l'écran à deux reprises en étant debout		24	24	6	1
30	I.15	Et qu'est-ce que tu fais ? comment tu fais pour faire des pédalettes ?						
31	A.15	Je vais comme ça après je vais comme ça je vais avec les chaussures c'est bien avec ça je pars bien je sais vais tomber	Fait quelques pas tout en tendant ses bras à l'horizontale		32	32	7	1
32	I.16	Tu vas tomber ? tu tombes ou tu tombes pas ?						
33	A.16	Je tombe je vais tombe tombe comme ça	Fait quelques pas en bougeant ses bras à l'horizontale		12	10	2	0
34	I.17	Rires ça fait peur les pédalettes ?						
35	A.17	Oui	S'appuie sur sa chaise					
36	I.18	Oui ça fait peur Mais c'est bien ?						
37	A.18	ça fait bien			3	3	1	0
38	I.19	C'est bien						
39	A.19	Ça c'est le jonglage et ça c'est moi avec le bleu, avec le ballon	Désigne l'écran avec sa main, se rassoit puis se gratte le cou		19	19	2	1
40	I.20	Oui je te reconnais. Tu as combien de ballon ?						
41	A.20	J'avais deux ballons	Se relève		5	5	1	0
42	I.21	Deux balles ?						

43	A.21	Après j'avais deux balles	Debout, mime le jonglage avec ses mains		7	7	1	0
44	I.22	Et tu réussis à jongler maintenant ?						
45	A.22	Oui après j'avais dû enlever là-bas j'avais joué avec le avec le Françoise	Remue ses mains rapidement, bouge ses doigts (debout)		25	25	2	1
46	I.23	Qu'est-ce que vous faites la ?						
47	A.23	Vais il euh vous faites comme ça après comme ça avec le avec le pied avec le pied comme ça c'est le un spectacle	Croise ses mains et les tourne rapidement, désigne son pied droit puis son pied gauche, se baisse et remue ses mains rapidement		34	27	2	1
48	I. 24	Et pourquoi vous faites ça ?						
49	A.24	Parce que c'est le jeu	Met sa main sur son visage, joue avec sa lèvre tout en se balançant		6	6	1	1
50	I.25	C'est un jeu ? c'est pour s'échauffer ?						
51	A.25	Ça c'est le spectacle ça c'est le spectacle et Benjamin O derrière c'est moi après c'est	Désigne la tv debout avec sa main puis se balance sur la table		24	15	2	1
52	I.26	C'est toi la ? Elles sont où tes lunettes ?						
53	A.26	Je les ai posées dans la table	Met ses mains au niveau des lunettes		9	9	1	0
54	I.27	Pourquoi ?						
55	A.27	Pour que je vais tomber comme ça je vais les mettre sur le	Prend ses lunettes et fait comme si elles se cassaient		16	16	2	2
56	I.28	Se casser ?						
57	A.28	Oui	Se rassoit					
58	I.29	D'accord O tu aimes bien faire des pyramides avec tes copains ?						
59	A.29	Ca c'est le clown c'est avec Béatrice	Désigne l'écran avec sa main puis avance vers la tv		11	11	2	0
60	I.30	C'est Béatrice						
61	A.30	Elle est absente tous les	Se rapproche de la tv		21	21	3	2

		jours et elle part XXX après XXX ici l'est pas moi	puis de la table et fait comme s'il écrivait quelque chose sur la table avec sa main, se balance					
62	I.31	T'es pas dessus ?						
63	A.31	Non je vais dans l'autre groupe	Scande sa main en l'air puis remue ses mains rapidement		8	8	1	0
64	I.32	T'es dans l'autre groupe ... tu jongles la ?						
65	A.32	Jongle ? non je vais avec Jenna je parle comme ça	Remue sa main comme s'il écrivait quelque chose sur la table		14	14	3	0
66	I.33	Ah alors !						
67	A.33	Ça c'est la récréation	Se rassoit		7	7	1	0
68	I.34	Ouahh attend juste la prochaine						
69	A.34	Ça ça c'est le visite de le chapiteau	Se lève et avance vers l'écran tout en levant la main (désigne l'écran)		12	11	1	0
70	I.35	Et ça c'est quoi ?						
71	A.35	Ça c'est jeu de ça c'est jeu a balles avec le ballon on va dessiner le ballon avec le XXX comme ça après après nous c'est un XXX après un le kilomètre après on cherche la kilomètre cent cent cinquante après après je ne après nous c'est découper le ballon après un deuxième ballon et après je donne après c'est la balle	Tourne ses mains rapidement, touche la table à plusieurs reprises avec ses points, puis tourne ses mains de manière circulaire rapidement, puis scande ses mains en l'air et tourne ses mains rapidement, touche la table à plusieurs reprises avec ses poings, puis tourne ses mains de manière circulaire rapidement, puis scande ses mains en l'air et tourne ses mains rapidement à plusieurs reprises, puis met sa main dans l'autre et mime le jonglage avec ses		97	81	6	5

			deux mains					
72	I.36	D'accord. Et comment tu sais faire ca ?						
73	A.36	C'est quand avec c'est là c'est le un balle prendre un deux ballons après tu découpes ici et après et après tu prendre et après tu as un jeu un XXX un chapiteau et après tu après tu dans le ca et après tu poser dans le ballon et deuxième ballon après tu poses et après c'est la ballon	Balance son bras, met ses deux mains sur la table puis les tourne rapidement, rapproche ses mains et mime la coup avec ses deux doigts, puis croise ses mains et les pose sur la table, puis met sa main dans une autre, à plusieurs reprises tout en se balançant		84	72	7	12
74	I.37	D'accord. C'est Jenna qui vous a montré ?						
75	A.37	Oui. C'est trop facile	Croise ses mains, se balance		6	6	1	0
76	I.38	C'est trop facile ? et tu en as refait à la maison ?						
77	A.38	Non je veux pas de ballon XXX			7	7	1	0
78	I.39	Alors hum						
79	A.39	Ça c'est le loup ça c'est le loup et ça c'est l'homme ça c'est le visiter et on regardait le un spectacle de loup ca ca le spectacle de loup	Désigne l'écran a plusieurs reprises debout, puis assit		39	33	5	2
80	I.40	Ah !						
81	A.40	Ça c'est un XXX il l'a regardé comme ça tss après il est tombé comme ca	Assit, la main devant la bouche puis remue son bras rapidement, puis lève son doigt et mime la chute d'abord avec ses bras puis avec son corps		22	22	3	1
82	I.41	D'accord						
83	A.41	Il est pas mal il est pas mal parce que il y a des fois a un a un pied de loup un pied de loup après il le pose et apres il le re regarde plus plus plus grand	Lève sa min en l'air, puis tourne ses bras, désigne l'écran puis met sa main sur sa jambe, redésigne l'écran puis met son autre main sur son autre jambe et lève ses		46	34	4	4

			bras en l'air					
84	I.42	Il le regarde plus grand encore ?						
85	A.42	Oui encore plus grand						
86	I.43	Et après vous avez fait quoi après voir vu le loup et ?						
87	A.43	Après après monsieur matisse vient après nous c'est dans le chapiteau après nous regarder un grand chapiteau la couleur c'est bleu et jaune	Fait un grand signe circulaire avec ses bras, se balance sur la table, s'appuie sur elle à plusieurs reprises		35	33	4	3
88	I.44	Bleu et et jaune ? et dans le chapiteau c'est de quelle couleur ?						
89	A.44	Dans le chapiteau ? c'est bleu et jaune O qu'est-ce que c'est ça ?	Se rassoit puis se relève, désigne l'écran avec sa main puis fronce les sourcils		13	13	2	1
90	I.45	C'est la même chose, c'est la même chose que tout à l'heure ! O et ça						
91	A.45	Je veux qu'on regarde ça, ça c'est des films comme on a ça c'est c'est pas le anniversaire de Maxime ?	Joue avec sa lèvre, puis remue ses mains rapidement, désigne l'écran avec sa main puis balance sa chaise tout en mettant un pied dessus		28	27	5	0
92	I.46	Non						
93	A.46	Je sais pas ce que c'est ça je pas compris ah je veux planning planning qui est avec pédalettes avec voiture qui a NNN et qui a clown et Benjamin c'est avec comme ça et moi je suis pédalette avec voiture Yann c'est pédalette avec moto Amane c'est le hein garçon avec le papa c'est après XXX c'est Toni	Remue sa main rapidement, scande ses bras d'un côté puis de l'autre, puis remue ses mains rapidement, puis sa balance de gauche à droite en remuant ses bras, puis se met debout sur sa chaise		87	84	12	5
94	I.47	Et qui est ce qui a décidé qui faisait quoi ? qui a décidé que tu faisais des pédalettes et que Florian						

		c'était le clown ? c'est tous ensemble						
95	A.47	C'est tous ensemble !	Tourne sur lui-même, se balance sur un pied et sur l'autre, scande son bras en l'air,		5	5	1	0
96	I.48	D'accord						
97	A.48	Après c'est le heu après nous c'est après le spectacle comme bien bien spectacle comme madame Françoise elle le dit nous c'est bien spectacle après en dernière phrase c'est un spectacle vrai spectacle après on va montrer tous les classes et parents	Remue ses mains rapidement, lève ses bras, puis remue ses mains tout en bougeant, fait un grand signe circulaire avec ses bras		69	57	5	4
98	I.49	D'accord						
99	A.49	Tous les classes et parents elle a dit bravo	Fait semblant d'applaudir		12	12	1	0
100	I.50	T'était content ? tu as aimé ?						
101	A.50	Oui et après la maîtresse elle e dit ton prénom après nous c'est comme ça après comme ça et comme ça	Fait semblant de faire un salut, se tient droit		31	31	2	4
102	I.51	Et vous avez salué ? vous avez salué les spectateurs ?						
103	A.51	Oui tout le classe ça qu'est-ce que c'est oui ça c'est le spectacle	Fait semblant de faire un salut, s'appuie sur la table puis saute, se gratte le cou avec sa main		17	17	2	1
104	I.52	Ça c'est le spectacle						
105	A.52	Et ça c'est le pont avec euh ça c'est moi c'est moi c'est moi avec le carafe moi je je je veux moi il fait comme ça moi j'ai j'ai e veux il s'appelle pédalettes après je veux montrer après je marche en arrière après je vais montrer après il a dit	Puis met sa main au niveau de sa joue et la remue rapidement, lève son bras en l'air et fait semblant de jongler, puis fait des petits pas en avant et se rassoit		73	62	10	4

		bravo						
10 6	I.53	D'accord ! c'est bien ! alors attends						
10 7	A.53	Ça c'est Amane O ça c'est le bâton du diable	Se lève, balance sa chaise, puis désigne la tv tout en mimant l'utilisation du bâton du diable avec ses deux bras à la verticale		13	13	2	0
10 8	I.54	D'accord						
10 9	A.54	C'est comme ça après tu prends assez après tu comme ça après tu passes comme ça après tu passes j'ai j'ai et après ça et c'est bien c'est bâton du diable et monocycle			49	47	5	6
11 0	I.55	Et tu aimes tout ? tu aimes tout faire ?						
11 1	A.55	Non je vais faire un pédalette			10	10	1	0
11 2	I.56	Pédalettes. O Merci						

8.12. Entretien Sid

Interactions verbales			Gestualité + Expressions du visage	Emotions exprimées	Production verbale			
					Syllabes	Info-syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Alors j'ai déjà appris pas mal de petites choses O alors toi est ce que tu peux me dire comment euh qu'est-ce que tu as fait en cirque, qu'est-ce que vous avez fait en cirque depuis le début de l'année ?						
2	A.1	Assiette chinoise euh euh le monocycle et avec les béquilles eh le rouleau de américain et euh le bâton du diable	A les bras croisés, fronce les sourcils					
3	I.2	Le bâton du diable ? et le rouleau américain ?						
4	A.2	Oui	Hoche la tête					
5	I.3	Bah dis donc						
6	A.3	Et le tonneau						
7	I.4	Et le tonneau ? et comment tu fais le tonneau ?						
8	A.4	Euh c'est Yann qui l'a fait. Moi je fais l'assiette chinoise.	Hoche la tête, se désigne avec les mains jointes					
9	I.5	D'accord. Et tu aimes faire l'assiette chinoise ?						
10	A.5	Oui						
11	I.6	Et comment tu fais alors ? c'est quoi l'assiette chinoise ? moi je ne connais pas l'assiette chinoise						
12	A.6	Euh XX avec un bâton et tu tournes tu tournes elle rentre toute seule un peu dans un petit	Décroise ses mains, lève une main en l'air		38	34	3	2

		coin après elle tourne toute seule	pour mimer un bâton, tourne cette main rapidement, bouge un petit peu la même et montre l'index, puis recroise ses mains					
13	I.7	D'accord. Bah dis donc et tu sais faire ça toi ?						
14	A.7	Oui j'ai fait une fois						
15	I.8	Bah dis donc t'es drôlement douée ! t'es drôlement forte ! et O qu'est-ce que tu as appris à faire d'autre ?	Hoche la tête, sourit					
16	A.8	Le monocycle un petit peu O Le rouleau d'américain	Met une main derrière l'oreille, recroise ses mains, puis remet une main derrière l'oreille					
17	I.9	C'est comment le rouleau américain ?						
18	A.9	En fait euh c'est un c'est un petit rond comme ça après tu mets euh un comment on dit un qui fait comme ça après tu tournes il y a le bâton mais il est très gros et après tu bouges toute seule	Recroise ses mains sur la table puis fait un petit signe circulaire avec ses doigts, puis un grand signe circulaire sur la table, puis rejoint ses mains et les écarte, bouge sur sa chaise à plusieurs reprises en écartant ses mains (pour signifier le bâton)	54	49	8	7	
19	I.8	D'accord. Il faut être en équilibre alors !						
20	A.8	Oui	Met une main derrière le cou					

21	I.9	D'accord. Et qu'est-ce que tu préfères faire toi dans toutes ces choses-là ?						
22	A.9	L'assiette chinoise	Sourit, pose sa main sur la table	☺				
23	I.10	L'assiette chinoise c'est ce que tu préfères faire ! Bon ...			17	15	1	3
24	A.10	Et aussi pendant le spectacle on a fait jonglage aussi						
25	I.11	Jonglage ? alors comment tu fais le jonglage ?						
26	A.11	Je jongle euh ... tu fais comme ça et tu tournes	Hoche la tête, tourne ses bras, mime le jonglage avec ses deux mains		13	11	3	1
27	I.12	D'accord. Avec combien de balles ?						
28	A.12	Trois ou deux						
29	I.13	Trois ou deux ? et comment tu as fait pour apprendre à jongler ? qui est ce qui t'as ?						
30	A.13	C'est Françoise	Sourit, bouge un peu ses bras	☺				
31	I.14	C'est Françoise qui t'as montré ? qui t'as expliqué ? et après t'as essayé alors ?						
32	A.14	J'aime tout			3	3	1	0
33	I.15	T'aime tout ? t'aime tout faire ?						
34	A.15	Oui même le rouleau d'américain	Sourit, bouge un petit peu ses jambes	☺				
35	I.16	Même le rouleau américain. Et comment tu, qu'est-ce que tu fais toi dans le spectacle, tu m'as dit que vous aviez fait un spectacle ?						
36	A.16	Oui l'assiette chinoise !						
37	I.17	Ah tu fais l'assiette chinoise						
38	A.17	Et les pédalettes	Met ses deux mains au niveau de son front					
39	I.18	les pédalettes !						
40	A.18	Oui on a fait dans le spectacle	Pose sa main sur la table					

41	I.19	Alors je vais te montrer hop tac des petits bouts de films que Françoise elle avait filmé comme ça tu vas m'expliquer ce que vous êtes en train de faire dessus parce que des fois je me demande un petit peu O t'aimes bien apprendre avec les copains de classe ?						
42	A.19	Oui O quand on a fait le spectacle il y a des gens qui ont vu euh madame XX et monsieur Arnault après qu'ils ont partis ils ont tout tristes	S'avachit sur sa chaise puis se redresse vers l'écran, bouge sa jambe, puis met une main devant la bouche, bouge ses doigts puis se gratte le nez tout en souriant		39	37	5	3
43	I.20	Ils étaient tout tristes vous vous étiez tout tristes ?						
44	A.20	Non eux	Sourit	😊				
45	I.21	Pourquoi ils étaient tout tristes ils voulaient continuer ?						
46	A.21	O ils voulaient continuer voir après Françoise elle a dit à eux quand vous allez partir après ils ont dit oh	Joue avec ses doigts dans chacune de ses mains		30	29	4	3
47	I.22	Ils voulaient rester avec vous rires pour que vous continuiez à leur montrer O alors O alors qu'est-ce que vous êtes en train de faire ?						
48	A.22	Du jonglage	Se gratte l'œil					
49	I.23	Du jonglage ?						
50	A.23	Oui						
51	I. 24	Alors comment vous faites ?						
52	A.24	On tourne tu fais comme ça après il tourne tout seul	Mime le jonglage avec ses mains (balance ses bras)		15	15	3	1
53	I.25	D'accord. C'est toi la ? tu t'entraînes avec une balle						
54	A.25	Oui	Hoche la tête					

55	I.26	Rires O hop Sid Sid elle est la O alors tu fais les pédalettes c'est ça ? alors comment tu fais ça ?						
56	A.27	En fait tu tu mets un pied tu fais comme ça un pied après elle pédale un pied tu fais comme ça après elle marche toute seule tu pédales après elle marche	Croise ses mains, les décroise, désigne ses deux jambes, se lève puis fait quelques pas sur place, désigne la tv et se rassoit		47	44	5	4
57	I.27	Et pourquoi il y a des assiettes de toutes les couleurs par terre ?						
58	A.28	Bah parce que il y a quand quand il y a parce que des assiettes il y a pour euh euh pour euh quand il y a quand il y a une assiette tu bouges pas ah j'ai oublié en fait il y a un groupe là et un groupe là et euh pour faire la course	Désigne l'écran a plusieurs reprises, met un doigt devant la bouche, met ses deux mains sur les genoux, tend ses bras puis rejoint ses mains		70	38	6	4
59	I.29	D'accord ! pour savoir ! pour comparer !						
60	A.29	Oui pour entrainer parce que quand on était là il y avait euh il y a après le spectacle c'est pour ça on a entrainé			35	26	4	4
61	I.30	Vous vous entrainez pour le spectacle ?						
62	A.30	Oui il y a des collègues a la maitresse ils sont venus pour apprendre aussi	Met une main devant la bouche		17	16	2	0
63	I.31	D'accord						
64	A.31	Comme il y a fini le spectacle			11	11	1	1
65	I.32	Et toi tu leur as appris ?						
66	A.32	Oui						
67	I.33	C'était bien ?						
68	A.33	Il y a une dame qui elle a donné des bonbons			16	14	2	1
69	I.34	C'est pas vrai !						
70	A.34	Si	Sourit	☺				
71	I.35	Bah dis donc elle est gentille !						

72	A.35	Une maitresse une collègue de la maitresse et après Florian il a distribué tout	Rejoins ses mains		26	21	2	2
73	I.36	C'est Florian qui a tout distribué ! O alors et la, O qu'est-ce que tu es en train de faire ?						
74	A.36	Euh O des feuilles que m'a donné Françoise pour regarder ce qu'on fait	Sourit, met ses mains devant la bouche, désigne l'écran avec sa main.	☺	18	17	3	3
75	I.37	Et ? qu'est-ce que vous faites avec la feuille ?						
76	A.37	Euh on choisit qu'est-ce qu'on fait ?	Se désigne avec la main		8	7	2	1
77	I.38	D'accord. Et qui est ce qui choisit ? Tous ensemble ?						
78	A.38	Ensemble mais euh un personne qui choisit quelque chose et après le personne qui a choisi c'est fini après c'est l'autre qu'il va choisir	Joue avec ses doigts, met ses mains derrière ses cheveux, fait un signe circulaire dans l'air, rapproche ses mains et se redresse		39	38	5	6
79	I.39	Chacun son tour ?						
80	A.39	Oui chacun son tour						
81	I.40	D'accord Et tu aimes travailler comme ça faire des activités comme ça faire des pyramides a plusieurs ?						
82	A.40	Oui j'aime bien	Sourit, agite sa jambe	☺				
83	I.41	T'aime bien ? alors O						
84	A.41	Ah oui Béatrice elle elle est partie elle dans un autre école	Désigne la tv avec sa main à plusieurs reprises		22	17	1	0
85	I.42	Elle est partie						
86	A.42	Oui	Sourit	☺				
87	I.43	Et t'aimes bien faire du cirque avec tes copines ? <i>rires</i>						
88	A.43	bien sûr Agnès elle elle est	Sourit, désigne	☺	22	18	2	0

		partie Agnès elle est chez madame Dumas	derrière elle avec son pouce					
89	I.44	Bah oui elle a changé O qu'est-ce que c'était là ?						
90	A.44	On va aller à monsieur qui fait un spectacle de loup après quand on était las bas on attend le monsieur pour rentrer au cirque	Sourit, croise ses mains, met ses mains sur sa tête, désigne un endroit avec sa main puis recroise ses mains	☺	35	34	5	4
91	I.45	D'accord pour rentrer dans le dans le quoi ?						
92	A.45	Oui dans le chapiteau	Eloigne ses mains					
93	I.46	Ah d'accord						
94	A.46	On on attend après on après on a regardé un peu un peu comment il fait loup après il y a monsieur après il a venu monsieur qui garde le chapiteau après on est entré après on a s'entraîner il nous a dit comment s'appelle le tonneau quand il a montré comment on doit faire l'assiette chinoise	Désigne l'écran avec l'index, joue avec ses doigts, tourne sa main en l'air		87	79	11	9
94	I.47	D'accord						
95	A.47	Il y a des photos dans la classe			10	10	1	0
96	I.48	Il y a des photos ? je regarderais après et par exemple l'assiette chinoise tu as appris à en faire la bas pour la première fois ou tu as appris ici ?						
97	A.48	Ici						
98	I.49	Tu avais déjà essayé d'en faire ici ?						
99	A.49	Oui une fois	Hoche la tête					
100	I.50	Une fois						
101	A.50	Il s'appelle monsieur Loyal			8	8	1	0
102	I.51	Monsieur loyal ? le gardien du cirque ?						
103	A.51	Oui mais qui m'a montré comment on fait c'est gardien	Tourne sa main en l'air		17	16	3	3

		de chapiteau						
104	I.52	D'accord						
105	A.52	C'est pas monsieur Loyal monsieur Loyal il il il est parti après lui il est venu après monsieur Loyal il est revenu parce qu'il était pas la après on a trouvé le gardien après on est rentré O non en fait quand il a venu monsieur après il est venu aussi monsieur Loyal après il a dit laisse rentrer après on est rentré avec le gardien	Se rapproche de la table		98	96	12	9
106	I.53	Et après qu'est-ce qu'il y avait à l'intérieur ? vous avez vu un spectacle ?						
107	A.53	Ah c'est très bien	Sourit, tend ses bras	😊	4	4	1	0
108	I.54	C'est très bien ?						
109	A.54	Non on a pas vu un spectacle euh il y a tu sais comme un cirque il y a tout ah c'est trop bien	Lève ses bras ne l'air et met ses cheveux derrière ses oreilles		28	26	5	1
110	I.55	C'est trop bien ? c'est grand						
111	A.55	Ah oui c'est très grand le chapiteau mais il y a pas de lumière			18	16	2	1
112	I.56	C'est sombre. T'as pas eu peur ?						
113	A.56	Non						
114	I.57	<i>Rires</i> ça doit être bien dit donc						
115	A.57	Oui						
116	I.58	Alors après ca on a vu O ca on a vu						
117	A.58	Non						
118	I.59	Oui O et ca						
119	A.59	O Elle était là Agnès	Désigne la tv avec sa main		6	6	1	0
120	I.60	Ouai et qu'est-ce que vous faites la tu te rappelles ?						
121	A.60	Oui je te rappelle euh Françoise euh on on a des feuilles et Françoise elle a le livre pour avant faire le spectacle on a vu	Se redresse, ouvre ses mains, désigne la tv, ouvre ses mains		117	113	12	8

		comment on va faire le spectacle parce que il y a un livre de clown on a vu comment on fait au spectacle après Françoise elle nous explique comment on fait après euh il est venu le spectacle il a fait le même chose que livre mais on va continuer le spectacle	a une deuxième reprise, recroise ses mains					
122	I.61	Vous allez continuer ? et toi tu fais quoi dans le spectacle ?						
123	A.61	Pédalettes						
124	I.62	Pédalettes c'est vrai tu m'as dit tout à l'heure						
126	A.62	vais choisir						
127	I.63	C'est toi qui as choisi de faire des pédalettes ?						
128	A.63	Non c'est Françoise mais c'est moi qui ai choisi l'assiette chinoise	Désigne un endroit avec son pouce		18	16	3	2
129	I.64	C'est toi qui as choisi l'assiette chinoise d'accord						
130	A.64	C'est plus facile			5	5	1	0
131	I.65	D'accord tu préfères l'assiette chinoise						
132	A.65	Et le jonglage	S'avachit sur sa chaise puis se relève					
133	I.66	Et le jonglage d'accord et c'est qui le clown ?						
134	A.66	C'est Florian			3	3	1	0
135	I.67	D'accord						
136	A.67	Tu sais Florian			4	4	1	0
137	I.68	Ouahh je l'ai vu tout à l'heure						
138	A.68	Il a un pull blanc	Met sa main sur son front		5	5	1	0
139	I.69	Ouahh et alors vous êtes content chacun d'avoir un rôle différent ?						
140	A.69	Ouahh la deuxième on va nous aussi choisir ah oui on a maquillé et tout O c'est ça le monocycle	Met ses cheveux derrière son oreille, désigne l'écran avec ses doigt à plusieurs		28	25	3	0

			reprises puis met ses mains autour de son visage					
141	I.70	C'est ça le monocycle !						
142	A.70	Pour apprendre à les collègues de maitresse et la quand ce matin quand on a maquillé avec Jenna c'est elle Jenna			34	30	4	4
143	I.71	Elle t'a maquillé comment ?						
144	A.71	Euh là c'est noir et là c'est tout rouge	Désigne ses joues		10	9	2	1
145	I.72	Rires Et là c'est quoi ?						
146	A.72	Là c'est quand on a fait le spectacle	Désigne l'écran avec sa main		10	9	2	1
147	I.73	D'accord						
148	A.73	C'est elle Jenna elle est la et là c'est Françoise les élèves et là on était derrière le rideau	Désigne l'écran avec son index		29	29	4	2
149	I.74	Vous étiez derrière le rideau tous ensembles ? Oui les collègues de de la maitresse						
150	A.74	Et la c'est Agnès avec le rouleau de américain pour apprendre	Désigne l'écran avec son index X2		18	17	2	2
151	I.75	D'accord						
152	A.75	Et là c'est avec Yann pour apprendre les pédalettes aussi	Désigne l'écran avec son index		18	15	2	2
153	I.76	Et tu aimes bien apprendre, faire apprendre aux autres aux gens ? alors tu aimes bien faire le spectacle de cirque et faire du cirque ?						
154	A.76	Oui	Sourit, hoche la tête	☺				
155	I.77	Oui ?						
156	A.77	C'était trop bien quand on a fait le spectacle			12	12	2	1
157	I.78	T'as appris plein de choses ?						
158	A.78	Oui	Hoche la tête					
159	I.79	Bah je te remercie !						

8.13. Entretien Toni

Interactions verbales		Gestualité + expressions du visage	Emotions exprimées	Analyse production verbale			
				Syllabes	Info-Syllabes	Propositions	Connecteurs
1	Ah c'est ceux qui sont à l'étude qui viennent ici... d'accord... hop ! tu connais ça ?						
2	Je connais le caméra			7	7	1	0
3	Mh ?						
4	Je connais			3	3	1	0
5	Tu connais la caméra ?						
6	Je souviens pas ce qu'on a fait tout premier			11	11	2	1
7	On va voir si ça marche bien...hop hop... ça m'a l'air pas mal alors est ce que tu peux me raconter ce que t'as fait en cirque ?						
8	Je croyais que je dois faire le le clown après je j'ai pas fait je faisais le les les échasses	Sourit Met sa main derrière la tête Désigne la tv Gratte son œil	☺	26	22	4	2
9	Les échasses ? d'accord. Et ça c'est pendant le spectacle alors ?						
10	Oui	Hoche la tête					
11	Et qu'est-ce que tu devais faire au début, qu'est-ce que vous avez fait au début avec Françoise ?						
12	Des choses comme ca	Croise ses mains					
13	Avec les mains ?						
14	Oui Avec le le les pieds aussi	Désigne ses pieds avec les mains					

15		D'accord. Ça c'était au début de l'année ?					
16		Oui. On faisait tous les jours. Après on dansait le pyramide	Décroise ses mains, recroise ses mains, les pose sur la table		17	17	2 1
17		D'accord					
18		Après madame Françoise elle nous nous a dit il faut avoir quelqu'un on va dire quelqu'un qui va faire comme ça après l'autre ils auront répétés comme nous un il va aller la bas l'autre ils vont va répéter comme lui ; C'était comme ça c'était parti par tout. Après on a fait le le cirque, on s'est préparé pour le cirque	Se désigne avec la main, scande ses mains d'un côté puis de l'autre		93	90	11 4
19		Pour faire les acrobaties ?					
20		Oui pour faire les... je sais pas quoi. On a fait des roulades et tout pour se préparer comme on en a préparé après on en faisait encore encore encore	Pose ses mains sur la table regarde autour de lui		46	46	6 2
21		D'accord					
22		Moi je faisais mes échasses je pensais je faisais le clown mais tout le monde ils en faisaient pas un. C'est qu'est-ce que les en fait préféreraient faire			39	39	5 2
23		Et alors toi qu'est-ce que tu préfères ?					
24		Moi je faisais des échasses			8	8	1 0
25		Toi tu préférerais les échasses. Et dans tout ce que vous avez fait depuis le début de l'année qu'est-ce que tu as préféré ?					
26		Je on a fait des pyramides quels j'avais des idées après c'était comme ca	Se redresse regarde autour de lui, fronce les sourcils		22	21	3 1
27		Tu avais des idées ? comment ?					
28		Mais j'ai encore des idées pour l'autre spectacle, j'ai déjà écrit sur un cahier	Hoche la tête Met sa main devant la bouche Se gratte l'œil		23	23	2 1
29		Tu as écrits tout seul ? A la maison					

30		Non avec madame Françoise					
31		D'accord. Et t'as des idées pour quoi ?					
32		Je sais pas, j'aime bien comme ça, comme ça la tu sais le poubelle, y 'a le cirque on a des poubelles, le voiture de poubelle il vient il prend des poubelles, comme il prend de poubelle le Florian il crie « ah mes amis ! » après lui il prend ses amis après le voiture de poubelles ils partent après il reste rien après le monsieur il le prend et il le met avec des gens O je sais pas après on va faire quoi il va falloir encore des idées	Glisse sa main à l'horizontale sur la table Glisse ses deux mains à l'horizontale sur la table, les regroupe Fait un signe circulaire sur la main avec sa table à deux reprises Regroupe ses mains Agite ses mains des deux côtés Croise ses mains	12 6	12 6	17	8
33		D'accord. Tu en as encore d'autres					
34		Je sais pas je O je crois je vais avoir encore des idées			16	15	3 0
35		Et les idées que tu as eues tu les écris avec					
36		Avec madame Françoise					
37		Avec madame Françoise ? et avec les autres ici et tout seul ?					
38		Et c'est moi tout seul qui avait cette idée la et j'ai raconté			18	18	3 2
39		D'accord.					
40		Et comme je savais pas faire les roulades dans vide je regardais et je pouvais pas	Fait un signe circulaire avec sa main		25	25	3 3
41		Donc comme tu savais pas faire les roulades... mais tu savais faire autre chose ?					
42		Oui. Je sais faire l'assiette chinoise	Hoche la tête		11	11	1 0
43		C'est quoi l'assiette chinoise ?					
44		C'est l'assiette et un un baton.et tu tournes tourne et ça tourne sur un bâton	Fait un signe circulaire sur la table avec sa main Lève sa main comme s'il tenait un bâton Tourne sa main		23	22	3 2

			rapidement					
45		D'accord. Et ça tourne vite						
46		Oui. Il fait tourner vite vite vite. Je montrerais en bas	Tourne sa main en l'air rapidement	17	17	2	0	
47		Tout à l'heure tu me montreras. Et tu le fais dans le spectacle ?						
48		Oui il faut faire par je sais pas une fois je peux pas le faire bien une fois je le fais bien	Hoche la tête Tourne la main en l'air rapidement Met sa main sur la tête	24	24	4	0	
49		Donc alors dans le spectacle tu fais des échasses... ?						
50		Oui des balles mais j'y arrive pas bien	Tourne les mains	11	11	1	1	
51		Tu fais quoi avec les balles ?						
52		Je jongle.	Mime le jonglage avec ses mains	3	3	0	0	
53		Ouah.						
54		Moi et l'autre Acheq on regarde un peu jongler avec l'assiette chinoise comme ça.		25	25	1	0	
55		Ah oui ! tu fais plein de choses !						
56		Y'en a qui fait beaucoup hein !		7	6	2	1	
57		Y'en a d'autres qui font beaucoup ? qui ça ?						
58		Je sais pas comme nous on va en maths eux ils descend quand eux ils vont en maths nous en reste en bas moi je sais pas. Une fois tous on va quand il y a pas de maths	Hoche la tête Se désigne avec la main Lève sa main Pose sa main sur la table	42	42	8	3	
59		Aujourd'hui il y a pas de maths ?						
60		Si si	Hoche la tête					
61		Si y'a des maths rires aujourd'hui qu'est-ce que t'as appris d'autres ?						
62		J'ai appris toutes les affaires comme eux eux ils ont appris comme moi mais eux ils arrivent pas à à faire les échasses c'est que mon frère qui arrive à faire. C'est Mogamed qui faisait appelé c'est que mon frère et moi c'est que nous deux qui arrivent à faire.	Met sa main devant la bouche Croise ses mains	73	71	9	4	

63		D'accord					
64		Personne ils aiment les échasses		10	10	1	0
65		Personne aime les échasses ?					
66		Ils ont tous faits mais pas petits les échasses ils ont grands si on tombe les échasses ils vont casser le pied il faut que tu restes comme ça	Met ses mains derrière le genou Désigne ses jambes	38	38	6	3
67		Comment ?					
68		Regarde il faut rester comme ça si c'est pas jusque-là il va vous casser le pied quand vous faite comme ça et les plus petits ils ont pas le droit de faire les échasses	Se lève et se penche sur ses genoux	47	47	6	3
69		Ils ont pas le droit. Donc toi comme tu es grand tu peux faire les échasses					
70		Qui sont grands comme ça ils arrivent pas.		11	11	2	1
71		Donc t'es tout seul à y arriver. A réussir					
72		Madame Françoise elle m'a attrapé une fois par le bras jusqu'à comme c'est à partir de là jusqu'à la bas après j'ai parti tout seul	Hoche la tête Attrape le bras Scande son bras en l'air	37	37	3	2
73		Donc elle t'a aidé au début et après. Bon bah c'est bien !					
74		Quand on faisait dernière répétition c'était pas bien ! on y'avait on voyait en train de battre avec le je sais pas ... on voyait en train de battre avec le peluche qu'on voyait sur caméra avec celle la en train de battre avec le peluche on croyait que ça allait faire dans la cirque aussi comme ça mais c'est pas O c'était pas	Scande ses mains en l'air, mime un lancer avec ses mains	94	92	10	5
75		ça allait pas. Tu te battais avec une peluche dans le spectacle !					
76		Non ! moi j'ai fait qu'est-ce que je faisais faire l'autre était en train de battre avec le peluche il tapait avec des peluches sur lui après lui il tape avec bâton. Mon frère il voulait assoit il a poussé Matthieu tu sais le , lui après le tape avec	Se désigne avec la main Mime un lancé avec ses mains plusieurs fois	93	92	13	4

		bâton du diable, tu sais, tu connais ? lui il tape sur son pied comme ça						
77		D'accord. Bon bah c'était pas sympa ça. Bon c'est bien. Je vais te montrer des petits extraits la comme tu disais tout a l'heure que tu t'étais vu et à chaque fois je vais te demander ce que tu fais. Tu vas voir. Comment est ce que ça marche j'ai aucune idée ...Ouaih trop fort. Alors je te laisse regarder.						
78		Mais j'ai déjà regardé !	Se lève		7	7	1	1
79		T'as déjà regardé ?						
80		J'ai même des cds !			5	5	1	0
81		T'as déjà tout regardé ?!						
82		Lui lui il fait pas bien parce que il crie sur tout le monde ! il crie sur directrice de il crie sur qui il veut même maitresse elle l'aime pas si elle fait encore une fois comme ça elle va elle dit	Met son bras sur son coude Se lève vers la tv Désigne la tv avec sa main Se rassoit		58	53	8	3
83		Et qu'est-ce que vous faites la en fait parce que moi je sais pas !						
84		On fait le doigt de pieds et de mains on fait on se chaque truc on fait comme ça	Se lève, met ses mains sur les pieds, croise les mains		21	19	3	0
85		D'accord						
86		De squelette je sais pas ce que c'est ce truc !			12	12	2	0
87		Les os !						
88		Oui on se on tourne comme ça le pied on tourne	Se lève, tourne son pied sue le sol, tourne ses mains croisées		14	12	2	0
89		D'accord ; et pourquoi vous faites ça ?						
90		C'est pour le main pour que ça fasse bien c'est pour le main	Se rassoit		14	10	2	1
91		Pour que ça fasse du bien aux mains ?						
92		Oui						
93		D'accord						

94	De choses de squelette ca on va avoir fort	Tourne ses mains croisées		13	13	1	0
95	D'accord						
96	Comme tu fais le massage comme ça			11	11	1	1
97	D'accord						
98	C'est comme massage pour le main et le pied !			12	12	1	0
99	D'accord ! et qu'est-ce que tu fais là-dessus par rapport aux autres ?						
100	La bas la ?	Désigne la tv avec sa main Se lève					
101	Non sur le premier ?						
102	Ça ?						
103	Ouah						
104	Là je montre			4	4	1	0
105	Ah tu montres !						
106	Là c'est la pyramide	Avance vers la tv Se rassoit		7	7	1	0
107	Alors attends je vais regarder parce que moi je les ai pas vus en fait je les aie pas vu alors je regarde en même temps						
108	Moi je suis là-bas O c'était tout premier comme ça c'était tout premier	Avance vers la tv Se rassoit		18	18	3	0
109	C'était le tout premier jour, au tout début ?						
110	Oui on dansait après on faisait pyramide. Lui regarde il marche comment : il met le pied sur le doigt après le doigt il fait comme ça on peut casser le chose tout le long comme ca	Tourne sa main ; désigne la tv avec sa main, met sa main sur son dos a deux en droits différents (en haut et en bas)		51	51	7	2

11 1	OOO Qu'est-ce qu'elle vous dit la Française ?						
11 2	Elle vous dit vous rappelez votre place ou vous étiez. Moi et Marco on est sur quatre bords, Matthieu il est sur le doigt, sur le, sur les choses de faites après lui il Acheq il reste comme un statue après lui il met ses pieds, Florian il met ses pieds sur ses jambes	Se désigne avec la main, désigne son dos avec la même main, met ses deux mains sur ses deux épaules		72	68	8	3
11 3	D'accord. Et pourquoi y'en a deux qui sont par terre et y'en a un qui est dessus ?						
11 4	C'est moi !	Se lève, désigne la tv		2	2	1	0
11 5	T'es ou toi ?						
11 6	Là c'est moi et Marceau ! le portugais ! après lui c'est Matthieu Florian Acheq! c'était notre groupe !c'était par groupe	Fait un signe circulaire avec ses mains		31	31	4	1
11 7	D'accord						
11 8	Si vous faites ça avance encore !			11	11	2	1
11 9	Ça avance encore ! bon alors on va avancer ! tac ! oh bah dis donc ! hop alors on monte ça comme ça et la hop voila						
12 0	Là c'est Béatrice ! il était gentil mais il pleurait tous les jours parce que il savait pas parler	Met sa main sur son menton		26	26	4	2
12 1	Et qu'est-ce que vous faites là ?						
12 2	Il est la Marceau. Nous on jongle ici. Les pyramides c'est tout le début que on regarde c'est tout début début	Désigne la tv, se gratte le nez, désigne la tv avec sa main		32	30	5	1
12 3	Les pyramides c'était au début c'est ça ? et ça le jonglage c'était après ?						
12 4	Oui c'est c'est la même hein	Désigne la tv se lève		7	5	1	0

12 5	Oui c'est la même						
12 6	Ça c'était Florian et ça c'était Marco						
12 7	D'accord Et toi tu as jonglé aussi ?						
12 8	Oui	Hoche la tête					
12 9	C'est ce que tu dis dans le spectacle tu jongles ?						
13 0	Oui mais on voit pas sur caméra			9	9	1	1
13 1	Et alors comment tu as appris à jongler ?						
13 2	Il faut avoir trois balles. Deux balles par cette main et Un balle. Mais faut avoir un balle en premier tu lances et tu attrapes tu lances et tu attrapes. Deux balles après en même temps en tu lance et tu lance celle-là tu attrapes avec cette main celle-là tu attrapes avec cette main. Avec trois balles, celle la euh il y a deux balles dans cette main après y'a un balle. Tu lances tu lancse et tu lances. Tu arrêtes pas de lancer comme ça.	Fait le signe trois avec ses mains, puis un puis deux, mime le jonglage, refait le signe deux, désigne une main puis l'autre, fait le signe trois avec ses mains, mime le jonglage		13 1	129	16	7
13 4	Et qui est ce qui t'as appris ? un copain ?						
13 5	Non c'est maîtresse. Elle nous a montré un fois et après nous on a fait comme ça	Désigne la tv		22	22	3	2
13 6	D'accord. Entre vous. D'accord. Alors ...						
13 7	OOO Là c'est la pédalette	Hoche la tête Désigne la tv Met sa main devant la bouche		7	7	1	0
13 8	Et qu'est-ce que c'est ça ?						

13 9	Notre groupe c'est cela. On est premier sur le faire le faire de des roulades, on vient sur monocycle, pédalettes et jonglage. C'était comme ça on change après	Désigne la tv, met ses mains derrière la tête, tourne la main, mime les roulades Pose ses mains sur la table à des endroits différents		48	44	6	1
14 0	D'accord						
14 1	Lui Acheq celui-là il est pas gentil parce que il prend les autres comme ça comme ça il tape un garçon qui s'appelle Ahmed il tape a lui comme ça il prend les autres il fait comme ça lui il pleure	Se lève, désigne la tv Met sa main derrière son cou à deux reprises Se gratte les yeux		58	55	8	1
14 2	D'accord. On vous apprenait à faire du cirque						
14 3	Oui comme lui Comme Ahmed elle fait bien pédalettes comme elle dépasse il l'attrape comme ca	Bouge ses mains pour mimer les pédales Attrape son cou		29	29	3	1
14 4	D'accord et toi tu fais des pédalettes ?						
14 5	Oui aussi ; c'est pas facile à faire de pédalettes !	Désigne la tv		16	16	2	0
14 6	C'est pas facile ? on a l'impression que c'est facile ! <i>rires</i>						
14 7	Oui mais c'est pas facile je croyais que c'est facile mais c'est pas facile je croyais il part comme ça on fait comme ça il pas de roues il a deux roues on roule comme ça mais il a pas de attends c'était quoi ? pour attraper de roue on tourne la comme ça après il a deux comme ça il y a deux roues un en haut un en bas il tombe	Pose ses mains une à une sur la table pour mimer les pédales, tourne ses deux mains de manière à mimer les roues Bouge ses mains à la verticale sur la table Pose ses mains		93	89	16	4
14 8	D'accord. Et il y a pas de guidons. Et c'est ça qui est dur. Et tu as bien aimé faire ça ?						
14	Oui je sais faire	Hoche la tête		5	5	1	0

9							
15 0		Et tu aimes ?					
15 1		Non j'aime pas	Fait non de la tête et sourit	☺	4	4	1 0
15 2		Pas trop rires tu préfères les échasses O alors attends. Qu'est-ce que vous avez fait d'autres ? vous en avez fait des choses ! bah dis donc ! alors !					
		Là c'est le cirque	Se lève et se dirige vers l'écran		5	5	1 0
		Alors on va regardez parce que moi j'ai pas vu					
		On visitait le cirque O c'est loup	Met la main devant la bouche		9	9	2 0
		C'est loup?					
		Oui C'est en fait on se prépare			9	9	2 1
		On se prépare ?					
		On a pas regardé bien O là c'est encore NNN	Met sa main sur la joue puis se lève et se dirige vers l'écran		12	12	2 0
		Ils faisaient quoi les deux ?					
		Ils se préparent			5	5	1 0
		Et il va faire quoi après pendant le spectacle ?					
		Le spectacle ? le loup il va faire le tu sais le il va marcher comme ça ils vont arriver et en même temps faire comme ça	Croise ses doigts et désigne l'écran Se lève, pivote, croiser les bras plusieurs fois,		36	36	5 1
		Se croiser ?					
		Oui le monsieur il tape sur lui après le loup il fait comme ça après il regarde sur son sang après je pense le monsieur va prendre un pistolet	Toujours debout met sa main sur le torse, scande sa main en l'air Se rassoit Désigne l'écran avec sa main puis		42	42	5 3
		Et c'était bien ça ? ça t'a plu la visite du cirque ? c'était chouette ?					

	Oui O maintenant je pense y'en a plus	Met sa main derrière le cou, s'avachit		11	11	2	1
	C'est bizarre. Alors hop, là qu'est-ce que c'est ?						
	On est on fait du on là c'est comment on va faire le cirque là on raconte le cirque a. y'a des feuilles y'a pas écrit ce qui a on raconte qu'est-ce qu'il fait	Se redresse, désigne l'écran avec sa main, met sa main devant la bouche, désigne l'écran avec sa main, fait un signe circulaire sur la table avec sa main pour suggérer une feuille		44	35	8	3
	D'accord						
	OOO J'aime pas le XXX qui sont j'aime pas c'était le mien j'ai quitté le jeu. J'ai triché là, j'ai regardé le feuilles qui sont après.	Sourit, désigne l'écran à plusieurs reprises,	☺	33	33	8	2
	<i>Rires</i>						
	Mais on sait pas que j'ai triché	Croise ses doigts, met sa main devant la bouche		8	8	2	1
	<i>Rires</i> pourquoi tu dis que tu as triché ?						
	Parce que c'était y'avais deux feuilles fallait pas regarder qu'est-ce qu'il y avait là-bas moi j'ai regardé	Pose ses mains sur la table et les glisse à l'horizontale		30	28	4	3
	Et donc tu as raconté.						
	Oui	Met sa main derrière son cou					
	Tu aimes ça raconter ?						
	Oui c'est pas facile cette histoire je pense que tout le monde connaît par cœur	S'avachit		23	23	3	1
	Et à partir de cette histoire-là vous avez fait le cirque c'est ça ?						
	Oui on s'est préparé comme ça	Désigne l'écran, met sa main devant la bouche		9	9	1	0
	D'accord et c'est comme ça que tu as eu des idées pour le ... ?						

		Premier y'avais pas de premier moi et Acheq on se rencontre mais moi je voulais faire comme ça Acheq il est sur un magasin il a un magasin comme dans. Euh. Moi je vais au magasin après moi mon fils on laisse XXX il part à jouer avec le clown	Fait un signe circulaire avec sa main sur la table, rapproche ses deux mains pour mimer la rencontre, refait un signe circulaire sur la table avec ses deux mains, rapproche ses deux mains de son ventre		70	69	8	3
		Et pourquoi tu dis je voulais pas comme ça ?						
		Moi et Acheq on se rencontrent mais moi je voulais pas comme ça mais après comme moi je vais comme ça au magasin je suis trop dur qu'est-ce que je voulais après mon fils il part je regarde l'assiette chinoise et je je joue la balle c'est comme ça	Tape ses deux points pour mimer la rencontre, fait des signes horizontalement avec ses mains sur la table, tourne sa main pour mimer l'assiette chinoise		70	69	8	5
		D'accord. Alors O c'est presque fini hein O qu'est-ce qu'on a d'autres ?						
		Là c'est monocycle. C'est Nadine qui fait monocycle. Montre les photos			21	21	4	1
		C'est les photos ?						
		Là c'est on se prépare on a fait déjà le cirque on a montré les gens qui sont là on se maquille là on se maquille avant on faisait montrait à gens notre idée tu sais moi j'étais professeur à faire a lui moi je faisais le gens comme comme vous êtes sont venus a cirque sont venus a cirque ils ont droit à faire échasses moi j'étais professeur des échasses lui il était professeur de monocycle professeur de balles après lui c'est professeur de tonneau professeur de bâton du diable après la ce sont deux professeurs de bâtons du diable là c'est moi le suis professeur de là c'est professeur de pédalettes là il est professeur de tonneau	Se redresse, désigne l'écran avec sa main, se redresse encore plus puis se balance sur sa chaise, met sa main sur son torse, se lève et se dirige vers l'écran		18 5	174	20	4

	D'accord. Chacun est professeur de quelque chose alors. Et qu'est ce vous faites là alors ?						
	Non là on se maquille	Met sa main sur sa joue		7	7	1	0
	On se maquille. Ça t'as plu de te maquiller ?						
	Oui moi j'avais un barbe	Touche son visage au niveau du menton		7	7	1	0
	Une barbe						
	Et là c'est madame Françoise qui dit ça recommence le spectacle. Y'avais beaucoup de O là c'est O ah là on dit une X O madame Françoise elle dit par prénom comme il dit comme il dit Acheq et XXX il dit professeur de ballons eux ils ont fait comme ça après Acheq asseoir a sa place O là c'est là c'est je connais pas le nom	Se lève, montre l'écran avec sa main, mime l'applaudissement		91	81	11	3
	Tu te rappelles plus ?						
	C'est rounneau de américain. Rounneau ? rouleau de américain. Là c'est Yann qui dit comment il faut faire	Fronce les sourcils		28	28	4	2
	D'accord. Bon bah c'est bien et donc là vous allez continuer après. Le spectacle il n'est pas fini ?						
	Non. Mais moi je vais changer de maison, je pense je vais partir à Montpellier.	Dis non de la tête		21	21	3	1
	<i>Rires</i> ah bah il va faire plus chaud ! et là tu as aimé ce que tu as fait ?						
	oui	Sourit	😊				

8.14. Entretien Yann

Interactions verbales			Gestualité + expressions du visage	Emotions exprimées	Analyse production verbale			
					Syllabes	Info-Syllabes	Propositions	Connecteurs
1	I.1	Donc euh tes camarades ils m'ont raconté un petit peu ce que vous avez fait en cirque depuis le début de l'année, ça a l'air chouette dis donc ! ça a l'air sympa ! est ce que tu peux me raconter toi ce que vous avez fait ?						
2	A.1	Euh dans le cirque						
3	I.2	Ouah toi tu as fait quoi toi ?						
4	A.2	D'accord et OO						
5	I.3	Qu'est-ce que tu as appris à faire toi ?						
6	A.3	Je faire O dans le cirque ?	Se rassoit, se rapproche, met une main devant la bouche puis rapproche ses deux mains		7	7	1	0
7	I.4	Ouah, à l'école, qu'est-ce que tu as appris à faire en cirque ?						
8	A.4	Je fais O en cirque dans l'école, ici ?	Scande sa main en l'air puis désigne la table avec son index		11	11	1	0
9	I.5	Ouai						
10	A.5	Euh dans le spectacle je fais moi je pas fais mais Marco Marco il Marco	Met sa main devant la bouche, pose ses deux mains sur la table puis		48	39	4	3

		Matthéous et clown, clown qui faire euh aussi fait toutes les choses qui, à moi je fais une O une chose	se rassoit, agite sa main puis les repose sur la table, fait un petit signe circulaire avec sa main dans l'air, touche les bords de la table puis repose ses mains sur la table, les scande de gauche à droite					
11	I.6	Tu fais quoi ?						
12	A.6	La pédalette	mime le mouvement des pédalettes					
13	I.7	Ah c'est bien !						
14	A7	Mais c'est facile pour euh pour marcher	Rapproche ses mains		10	8	2	1
15	I.8	Et ça te plait ?						
16	A.8	Oui c'est bien pour moi Amane aussi il fait			11	11	2	0
17	I.9	Il fait aussi des pédalettes ?						
18	A.9	Amane fait deux choses : il a fait avec euh comment ça s'appelle ça colorie le	Pose une de ses mains sur sa table puis fait des signes autour du visage avec sa main		22	20	4	1
19	I.8	Le visage ?						
20	A.8	Le visage	Fait des signes autour du visage avec sa main					
21	I.9	Et ça s'appelle comment ça ?						
22	A.9	O Je sais pas			3	3	1	0
23	I.10	Du maquillage ? c'est ça ?						
24	A.10	Oui	Hoche la tête					
25	I.11	Et toi non ?						
26	A.11	Moi oui						
27	I.12	Toi aussi !						
28	A.12	Moi je euh colorie mais pas moi euh Jenna elle colorie euh moi j'ai tigre comme Amane mais moi je colorie avec quelque chose la et là la et la bleu	Fait des signes autour du visage autour de sa main à deux reprises, entre temps met sa main sur son menton puis se désigne et met		51	45	4	2

		euh non pas bleu, jaune	ses mains sur ses joues, fronce les sourcils					
29	I.13	Jaune ! et c'était joli ?						
30	A.13	Après spectacle aussi il y a il y a mon papa mon qui est venu maman il a fait photo et maman et maman il a dit euh dans le Amane a moi moi je vous aime bien dans les pédalettes Amane aussi et maman il est O il a s'il dit dans la-là s'il dit Amane il est Yann Amane il est et moi je suis fait avec sweet-shirt qu'a suggérer maman maman fait photo et lui il regarde ce sweet-shirt et lui il fait photo à moi mais après que Amane il vient il fait photo toutes les photos il est dans la Amane Amane	Agite ses bras autour de lui, mime un appareil photo, fait croiser ses bras sur la table, puis désigne sa tête, repose ses bras sur la table, sourit, puis rit et désigne son sweet-shirt et fait un signe circulaire sur la table, puis scande son bras en l'air, se lève de sa chaise	☺ ☺+	15 2	13 4	17	8
31	I.14	C'est pas toi <i>rites</i>						
32	A.14	Non c'est pas moi Amane il jouait 2 ^{ème}	S'accoude sur la table		12	12	2	0
33	I.15	D'accord et qu'est-ce que tu préfères faire toi ?						
34	A.15	Moi ?	Se rassoit, met sa main sur sa tête					
35	I.16	Dans le spectacle et dans le cirque ?						
36	A.16	Dans le cirque j'ai dit						
37	I.17	Ah t'as dit ce que tu préférerais, les pédalettes						
38	A.17	Non la pédalette il est dans la spectacle, dans la cirque je fais	Se lève, fait semblant de grimper au poteau		18	18	2	0
39	I.18	Ah oui ca et qu'est-ce que tu as appris d'autres à faire, il y a d'autres choses ?						
40	A.18	Dans la cirque ?						
41	I.19	Oui ici						
42	A.19	Ici ? dans le spectacle						

43	I.20	Dans l'école						
44	A.20	Ah						
45	I.21	Enfin ici, en faisant du cirque						
46	A.21	Atelier	Se lève sur sa chaise					
47	I.22	Je vais te montrer des petits bouts de film comme ça tu vas me dire ce que vous êtes en train de faire, d'accord ?						
48	A.22	Ça c'est du après spectacle, parce que parce que Agnès il est pas encore Agnès il est pas XX il est il finit XX il est dans l'autre euh O l'autre euh l'autre	Se rassoit, fronce les sourcils, se rapproche de la TV, puis se redresse de sa chaise, scande ses bras en l'air puis croise ses mains		43	31	4	1
49	I.23	Classe						
50	A.23	Classe						
51	I. 24	Et vous faites quoi là, qu'est-ce que vous apprenez à faire ?						
52	A.24	On fait eh ! il est là moi !	Sourit et rit se lève vers l'écran et court autour de la table avec enthousiasme	☺ ☺+	7	7	2	0
53	I.25	Rires et qu'est-ce que tu faisais justement ?						
54	A.25	Moi ?						
55	I.26	Oui						
56	A.27	Je fais tout XX moi un petit peu mais pour spectacle tu sais madame Françoise il l'a fait	Se rapproche puis s'accoude sur la table et mime le jonglage		24	24	3	1
57	I.27	Et tu sais comment ça s'appelle ?						
58	A.28	Madame Françoise						
59	I.29	Non mais ça avec les balles ?						
60	A.29	Ah O ballon	Mime le jonglage					
61	I.30	Ballon ?						
62	A.30	Ballon pour jonglage						

63	I.31	Ah d'accord pour faire du jonglage donc tu faisais du jonglage						
64	A.31	Ah tu sais quelque chose qui fait comme ça tu fais comme ça la il y a quelque chose comme ça il y a comme ça	Se lève se rapproche du poteau, lève ses pieds à plusieurs reprises, touche le bas du poteau puis touche un autre bureau puis retouche le poteau		34	34	5	1
65	I.32	Ouahh une barre						
66	A.32	Planche						
67	I.33	Une planche ?						
68	A.33	Non c'est rouleau américain	Se rapproche du bureau, croise ses mains					
69	I.34	Rouleau américain d'accord tu as appris à en faire du rouleau américain ?						
70	A.34	Oui						
71	I.35	Ouahh						
72	A.35	Ouahh je sais pas c'est quoi ouaih ou oui ou oui						
73	I.36	Oui						
74	A.36	Oui ça s'appelle aussi ouaih mais je sais pas j'ose pas	Croise ses mains puis se rassoit		15	14	3	1
75	I.37	C'est mieux oui O en français parfois on a plusieurs mots pour dire la même chose						
76	A.37	Spectacle O	Hoche la tête et se redresse, fronce les sourcils					
77	I.38	Alors attends O euh tac						
78	A.38	C'est comme il y a neige non c'est pas comme la eh c'est moi là !	Se balance sur sa chaise, puis se lève et se rapproche de l'écran, sourit	☺	18	18	3	1
79	I.39	Ouai c'est toi là je vois !						
80	A.39	Avec la pédalette	Retourne vers sa chaise sur laquelle il					

			se met à genou					
81	I.40	Alors tu fais des pédalettes donc ! c'est difficile ?						
82	A.40	C'est pas difficile pour moi mais il a il vient vient pour spectacle pour regarder il vient d'une autre école maitre et maitresses il vient il y a pédalettes lui c'est facile pour pour pour quelle pour lui pour lui ou pour elle pour euh faire avec pédalettes	Descend de sa chaise, agite ses bras à plusieurs reprises, fait quelques pas et balance ses bras, se remet à genou sur sa chaise, puis se relève, tout en balançant ses bras		71	61	8	3
83	I.41	Et là qu'est-ce que t'es en train de faire la ?						
84	A.41	Là ? O il est là moi	Se balance sur sa chaise sur laquelle il est à genou, sourit et se désigne sur l'écran avec le doigt a plusieurs reprises	☺	5	5	1	0
85	I.42	<i>Rires</i>						
86	A.42	Il est là O moi je suis avec elle	Se rapproche de l'écran		9	9	2	0
87	I.43	Avec Sid						
88	A.43	Avec Sid et Yann c'est moi Yann	Se rassoit sur sa chaise (à genoux) et rit	☺+	7	7	1	0
89	I.44	Oui je sais et alors qu'est-ce que vous faites ? qu'est-ce que tu fais la ?						
90	A.44	Rien Sid il a prendre une carte tu sais c'est quoi tu sais il fait ca	Sourit, et rit se balance sur sa chaise, puis scande son bras en croise ses mains	☺ ☺+	19	19	5	0
91	I.45	Et ça te plait de faire ça ? les pyramides ?						
92	A.45	Oh les pyramides moi que la première fois que madame Françoise il a dit elle fait le pyramide moi j'ai vu que fait une une une une une une une une une une une c'est ça	S'avachit sur la table, croise ses mains puis se lève, lève la tête, puis croise ses mains et les fait monter progressivement, fait le signe de la pyramide		56	56	4	2

93	I.46	C'était ça que tu pensais dans ta tête	Rires					
94	A.46	Oui	Hoche la tête					
95	I.47	Et c'est un peu ça !						
96	A.47	Et c'est ça les pyramides		8	8	1	1	
97	I.48	Et c'est ça la pyramide c'est chouette, c'est bien !						
98	A.48	Il est mal o ici	Désigne son pied, lève sa jambe	5	5	1	0	
99	I.49	Ah tu t'es fait un bleu !						
100	A.49	Dans la petite vélo comme ça là il a comme ça derrière comme ça tshh trotter	Se baisse, fait trois pas en arrière, revient puis se rebaisse, mime un guidon	26	26	2	0	
101	I.50	La trotter ! mais t'as pas fait ça ici, la trottinette !						
102	A.50	Ah il est là le cirque !	Avance vers l'écran, le désigne avec la main	7	7	1	0	
103	I.51	Oui ! il est la ! alors euh mince hop O oh j'ai du mal ! j'y arrive pas ! attends tac rires on va y arriver						
104	A.51	Moi je suis il est la O on fait une comme ça	Met un genou sur la chaise, puis se met à genou complètement sur la chaise, puis se rapproche de la télévision, puis se remet à genoux sur la chaise.	12	10	2	0	
105	I.52	Qu'est-ce qu'ils font ?						
106	A.52	Ils font du spectacle mais c'est pas en classe ça c'est en cirque je je sais où il est	Met sa main sur le dos, s'agite sur sa chaise, la balance	23	22	5	2	
107	I.53	C'était bien ? ça t'as plu ?						
108	A.53	Oui mais je n'ai pas XX de spectacle qui qui qui c'est je sais pas pourquoi mais	Désigne la TV avec sa main plusieurs fois puis se lève et se rapproche de l'écran	20	18	3	2	
109	I.54	T'as pas aimé ? non ?						
110	A.54	Non	Dis non de la tête, s'assoit et s'avachit					

			sur la table					
111	I.55	Alors après, atelier pédalettes on a vu les pyramides on a vu			22	19	1	1
112	A.55	Ah c'est quoi cette maison la	Se redresse et mime une maison avec ses deux mains					
113	I.56	Comment ça s'appelle ?						
114	A.5 6	Cette maison la						
115	I.57	Ouai tu sais comment ça s'appelle ?						
116	A.5 7	Non je sais comment ça s'appelle maison mais je sais pas pourquoi			17	17	3	1
117	I.58	Le chapiteau ?						
118	A.5 8	Comme comme là il y a comme ça là il y a un maison	Se rapproche de la TV, puis retourne vers sa chaise		18	10	1	1
119	I.59	Un triangle ? entrée ?						
120	A.5 9	Chapiteau	Se lève et se dirige vers l'écran					
121	I.60	Chapiteau oui et						
122	A.6 0	Je suis-je suis-je suis-je suis-je ne sais pas où je suis	Se rapproche de la TV		15	9	3	1
123	I.61	Et qu'est-ce que vous faites la dans la classe ?						
124	A.6 1	Lire						
125	I.62	Vous lisez ? vous lisez quoi ?						
126	A.6 2	Non lire quelque chose je l'ai pas vu moi lire quelque chose	Hoche la tête puis met un pied sur la table		18	18	3	0
127	I.63	Quoi ?						
128	A.6 3	Je sais pas O ah il est là la madame Françoise O ah oui lire le clown !!	Hausse les épaules, sourit, et se rapproche de la TV, croise ses doigts	☺	20	19	3	0
129	I.64	Ah !						

130	A.6 4	Lire le clown	Se rapproche de la table		4	4	1	0
131	I.65	C'est quoi le clown ?						
132	A.6 5	Je sais pas tu sais pas le clown ?	Tend ses bras		8	8	2	0
133	I.66	Je sais ce que c'est un clown mais là c'est quoi ?						
134	A.6 6	C'est une histoire de clown	S'appuie sur la table		7	7	1	0
135	I.67	D'accord et qu'est-ce que vous avez fait après avoir lu l'histoire de clown ?						
136	A.6 7	Je sais pas			3	3	1	0
137	I.68	Tu sais plus <i>rires</i> vous avez fait le spectacle						
138	A.6 8	Quand la quand le quand la quelque chose maitresse elle a dit pour euh quelque chose pour lire et dans la et lire pour faire je ne sais pas comment on dit en français la pour lire et cette chose qui lire pour la bon lire quelque chose dit en un mot voilà c'est bon	Pose sa main sur la table, désigne sa tête avec la main à plusieurs reprises, puis tend ses bras et les agite, désigne encore sa tête à plusieurs reprises, tend ses bras comme s'il lisait un livre		71	57	7	6
139	I.69	Et la après tu vas me dire ce que c'est tout ça ?						
140	A.6 9	Oh c'était un spectacle ! oui c'était un spectacle c'est ça ! Marceau que le dans le spectacle il est avec ca	Se rapproche de la TV		30	28	4	0
141	I.70	D'accord						
142	A.7 0	Ça c'est dans le spectacle ça c'est aussi dans le spectacle mais après que va XXX moi je suis moi je suis	Désigne la TV, se rapproche de la TV		28	25	4	2
143	I.71	Le haut						
144	A.7	Je suis la après			5	5	1	0

	1							
145	I.72	Derrière						
146	A.7 2	C'est ça Jenna			4	4	1	0
147	I.73	C'est Jenna qui vous maquille. D'accord O						
148	A.7 3	Ah ça c'est du spectacle ! moi je fait tsh tsh tsh	Se rassoit, puis désigne la TV et se lève, s'avance vers elle		13	13	2	0
149	I.74	Tu passes devant !						
150	A.7 4	Il a il a qui fait le clown il XXX Amane la maman il a une photo	Se rapproche de la table		22	20	3	1
151	I.75	<i>Rires</i>						
152	A.7 5	Maa c'est pas vrai Florian le clown Florian il fait djj et djj	Se baisse et mime des chutes		15	14	2	0
153	I.76	ça t'as plu ça le spectacle ? ça t'as plu de faire ça ?	<i>Rires</i>					
154	A.7 6	Oui ah c'est ça le qu'est il y a le maitre et une maitresse	Se rapproche de la TV tout en désignant l'écran		17	17	3	1
155	I.77	Et là qu'est-ce qu'elle fait Agnès ?						
156	A.7 7	Elle fait le rouleau américain que je dis	Désigne la TV, puis prend son pied dans sa main		12	12	2	1
157	I.78	Mais elle est pas en train d'en faire là !						
158	A.7 8	Elle sait pas faire pour euh maitre et maitresses ça c'est le spectacle ! <i>chantonne</i>	Va vers le poteau et fait semblant de grimper, puis s'accoude a la chaise et se balance		19	18	2	0
159	I.79	O Et là ?						
160	A.7 9	Et là que je dis elle sait très bien faire il est là moi	Se met à genou sur la chaise, puis se rapproche de la TV		15	15	3	0
161	I.80	Ouah						
162	A.8 0	Il est là mon chaussure encore			10	10	1	0

163	I.81	Ouah						
164	A.8 1	Moi j'ai la deuxième chaussure tu regardes la chaussure dans la euh euh XXX file je je je j'ai la chaussure comme elle	Regarde en haut, se rapproche de l'intervieweur, puis s'accoude à la table, se balance sur la table, puis désigne ses chaussures		35	30	3	0
165	I.82	D'accord. Tu as les mêmes chaussures que Sana						
166	A.8 2	Non pas comme Sana comme l'autre fille	Une main sur la table, met son pied dans sa main					
167	I.83	Et donc la tu étais en train de lui apprendre les pédalettes ?						
168	A.8 3	Là oui						
169	I.84	D'accord, donc tu as appris plein de choses en cirque alors donc tu as fait plein de choses en fait ?						
170	A.8 4	Mais j'ai fait bien comme ça pour le répéter répéter répéter répéter cent fois répéter comment je l'ai pas fait toi aussi que fait cent fois bien	Balance ses bras puis tape ses pieds par terre, puis se rapproche de la table et s'assoit.		40	40	4	4
171	I.85	Bah merci Yann !	<i>Rires</i>					

Annexe 9 Analyse de contenu des entretiens

9.1. Valorisation de soi

Acheq	<p>On a fait le spectacle quand on a fini il a dit bravo Je sais jongler Je sais faire du diabolo Je sais bien faire J'ai appris vite C'était très bien elle a dit Madame Françoise. Vous êtes bien appliqué bravo. Dans la première année je sais pas jongler maintenant je jongle avec trois balles. J'ai appris vite des choses. Tu vas regarder comment je jongle dans le spectacle.</p>
Agnès	<p>Je me suis entraînée dans le monocycle et j'ai réussi mais c'est Jenna qui m'a aidée C'est moi qui a compris la première après [...] je devais montrer (aux autres la fabrication de balles de jonglage). C'était moi la seule élève faisait les ballons. Quand j'ai pas regardé (mes pieds)j'ai réussi(au sujet des pédalettes)</p>
Ahmed	Je sais en faire tout seul (au sujet du tonneau)
Amane	Je sais faire vite (au sujet des pédalettes)
Benjamin	<p>Je sais faire déjà (des pédalettes) Mais déjà je sais jongler avec deux balles. (Dans mon pays), je savais faire du tonneau, je savais rester sur le tonneau, je savais jongler avec les fleurs sur le tonneau, je savais marcher en avant et en arrière et après c'est moi qui va faire du tonneau (dans le spectacle). Le jour du spectacle je pensais que j'avais tombé du tonneau mais j'avais pas tombé. Je sais déjà faire du mono (cycle) un petit peu Un jour j'ai réussi (à faire du monocycle) C'est moi qui est entrain de faire en arrière comme ça. On sait très bien faire déjà (au sujet de la fabrication des balles de jonglage.) C'est moi qui est entrain d'apprendre à faire le tonneau</p>
Ewan	Comme ça c'est trop facile (jonglage à une balle)
Florian	<p>Je fais des roulades sans mains, je saute et je marche sur les mains. Je fais (du jonglage) avec trois balles. On fait un spectacle et c'est moi le clown On a fait qui fait le plus de choses et après c'était moi. Les autres ils savaient pas faire le clown.</p>
Matthieu	Le pédalette c'était trop facile pour nous garçons.
Maxime	<p>Je sais jongler avec deux balles. Je appris tout seul Oui (je sais faire des échasses) Non (c'est pas difficile les pédalettes) .Toi (Céline) tu sais pas faire c'est pour ça. Moi je sais.</p>

Raphel	C'est trop facile (au sujet de la fabrication des balles) Après je vais montrer (les pédalettes) après il a dit « bravo ».
Sid	Oui j'ai fait une fois (au sujet de l'assiette chinoise)
Toni	J'ai encore des idées pour l'autre spectacle, j'ai déjà écrit sur un cahier. Je crois je vais avoir encore d es idées Et c'est moi tout seul qui avait cette idée Eux ils y arrivent pas à faire les échasses. (2 fois)
Yann	C'est facile pour marcher (au sujet des pédalettes) Maman a dit (le jour du spectacle) : « Moi je vous aime bien dans les pédalettes » C'est pas difficile pour moi (au sujet des pédalettes)

9.2. Dévalorisation de soi

Acheq	Le bâton du diable je sais que faire comme ça quand je lance l'attrape pas. Lui (Toni) il fait des échasses (plus) grande que moi.
Agnès	Je me suis entraînée du tonneau mais je tombais toujours J'ai réussi mais sauf que après il est venu un tapis moi je suis tombé dessus. J'y arrivais pas (au sujet du jonglage au début) J'arrive pas c'est trop difficile Moi j'y arrivais pas (à faire des pédalettes) parce que la maîtresse elle disait regarde pas (tes pieds) mais moi j'aimais regarder Personne voulait venir avec moi (faire du rouleau américain)
Benjamin	J'ai pas réussi (en parlant du jonglage) Moi j'ai fait du monocycle mais j'ai pas gagné j'étais le troisième euh non le dernier
Marceau	J'arrive pas à jongler
Matthieu	C'est difficile. Quand je fais ça ça tombe (au sujet du diabolo). Y'avait des jours je savais pas faire du monocycle puis d'autres jours je crois j'ai réussi et après j'ai pas réussi. J'ai envie de faire mais je sais pas faire (au sujet des acrobaties) C'est difficile (au sujet des pyramides) Je suis un peu nul. Je réussis pas. J'aime pas me voir (à la vidéo)
Maxime	Je sais rien (concernant le cirque). Je sais pas dire (en français). Je sais pas (expliquer). Sais pas faire.
Raphel	Je vais tomber (quand je fais des pédalettes)
Toni	Comme je savais pas faire les roulades dans vide je regardais. Je croyais que c'est facile mais c'est pas facile (au sujet des pédalettes)
Yann	Nous sais pas faire Moi j'ai pas fait mais Marceau, Matthieu et Clown fait toutes les choses et moi je fais une chose.

9.3. Motivation continuée

Agnès	Je m'entraînais pas depuis longtemps parce que moi je laissais mes balles dans la classe Beaucoup à la maison (au sujet de l'entraînement en jonglage)
Benjamin	Je m'entraînais parce que à la maison on a une chose comme le tonneau
Florian	Avec ma sœur on fait des pyramides à deux
Matthieu	Chez moi aussi. (Je me suis beaucoup entraîné)

9.4. Entraînement

Acheq	On chauffe on chauffe pour faire des choses si on n'a pas assez échauffé on va pas faire bien
Agnès	Avant de faire des pyramides on s'échauffait et tout ça avec les mains pour pas se faire mal Je me suis entraînée du tonneau Je me suis entraînée dans le monocycle On s'entraîne comme ça (au sujet de l'assiette chinoise)
Benjamin	(Au sujet des consignes de sécurité) On doit poser le pied ici si on a posé ici ça va faire très mal. On a le droit aussi de poser le pied ici. Je savais pas jongler encore. C'est jusqu'au mois de janvier que j'avais appris. Je veux réussir plus (le monocycle)
Matthieu	(Au sujet de l'échauffement) Sinon si on marchait sur les épaules sans s'échauffer ça fait trop mal.
Sid	Il y a après le spectacle c'est pour ça on a entraîné
Toni	On s'est préparé pour le cirque.
Yann	« Lire quelque chose » mais ne sait pas quoi (au sujet de l'album clown) puis ne sait pas ce qu'ils ont fait avec cette histoire.

9.5. Persévérance

Agnès	Je me suis entraînée toujours un jour j'ai réussi avec deux balles Je me suis entraînée toujours et Jenna venait m'aider parce que elle en faisait beaucoup quand elle était petite.
Ahmed	Avant j'ai peur que je tombe après quand j'ai essayé j'ai pas tombé. (au sujet du tonneau)
Benjamin	Je veux réussir plus (le monocycle)
Ewan	Mais faut apprendre (j'aimerais faire du monocycle) (Au spectacle) J'ai fait du bâton du diable et c'est bien (ça suffit bien)
Matthieu	Ça me fatigue beaucoup parce que avec les jambes j'ai pas trop l'habitude.

Toni	On faisait tous les jours
Yann	Lire quelque chose et après voilà c'est bon. Nous répéter répéter répéter cent fois répéter bon comme ça (avec un soupir qui semble exprimer la lassitude)

9.6. Jugements positifs

Agnès	Ça m'a plu. J'aime bien (au sujet de la visite du cirque)
Benjamin	J'aime bien faire du spectacle. Le vrai spectacle.
Raphel	Avec les pédalettes c'est bien. Après en dernière phrase c'est un spectacle vrai spectacle après on va montrer toutes les classes et parents Tous les classes et parents il a dit bravo.
Sid	J'aime tout (au sujet des techniques de cirque)
Toni	J'aime bien comme ça On va avoir (être) fort

9.7. Jugements négatifs

Acheq	La caméra elle voit pas parce que je suis à côté (hors du champ) Ce qui est dur quand tu fais comme ça c'est ça se bloque (les pédalettes)
Agnès	Ma mère a pas vu quand j'ai fait la grand-mère parce qu'elle travaillait J'aimais pas être avec les petits parce que les petits ils arrivaient pas
Benjamin	Mais Agnès elle a fait deux choses. Jenna elle m'a pas filmé tu vas voir. (Quand je suis sur le tonneau) Raphel il fait trop de bruit il crie trop fort et après il nous laisse pas travailler.
Florian	(Les pédalettes) ça bloque et quand t'es bloqué ça reste comme ça
Maxime	J'aime pas (les pyramides)
Toni	Y'en a qui fait beaucoup (en lien avec le fait que certains continuaient le cirque pendant que les grands faisaient des maths) La dernière répétition c'était pas bien (dispute en coulisse) J'aime pas (le monocycle)
Yann	Moi j'ai dit comme Amane mais (Jenna) elle colorie avec quelque chose là et là (au sujet du maquillage) Il est mal (Je me suis fait mal en faisant les pyramides) N'a pas aimé le spectacle du loup.

9.8. Moments forts émotionnellement

Acheq	C'était trop bien la visite du cirque. C'est un monsieur il nous a montré il sait jongler avec cinq balles.
Agnès	On a vu le loup quand la musique elle a fait « boum » comme ça m'a fait peur

	On a fait un spectacle, j'étais la grand-mère. J'étais la première à commencer (sur scène) et ce jour-là on est arrivé à huit heures
Benjamin	J'avais vu le loup j'avais eu trop peur Regarde le loup, j'avais trop peur. C'est le premier jour qu'elle est là (au sujet de Jenna) Elle savait bien en faire du monocycle. Nous on est entrain d'apprendre tous les amis de la maîtresse.
Ewan	J'aime trop bien (visite du cirque de Nanterre + loup)
Florian	Il faisait comme ça après pouf et le loup il tombait par terre.
Matthieu	C'était bien (la visite du cirque)
Raphel	C'est bien spectacle. (Au sujet du loup). Il a regardé comme ça après tsss après il est tombé comme ça (+ mime). Plus grand encore (au sujet du loup sur échasses) Nous regarder un grand chapiteau. (Le jour du spectacle) Après la maîtresse elle a dit ton prénom après nous c'est comme ça (mime la salutation)
Sid	Après ils ont partis ils ont tout tristes. (au sujet des professeurs des écoles auxquels les enfants ont enseigné les techniques de cirque). Il y a une dame qui a donné des bonbons. Monsieur Loyal le gardien du cirque. C'est trop bien (au sujet du chapiteau) C'est très grand le chapiteau mais il y a pas de lumière. C'était trop bien quand on a fait le spectacle

Annexe 10 : Fiche de fabrication de balles de jonglage

Fiche de fabrication : balle de jonglage

Matériel pour une balle

- . Semoule
- . Verre pour mesurer
- . Film alimentaire
- . 2 ballons de baudruche
- . Ciseaux ; Scotch

Fabrication

1. Mesurer 50 gr de semoule avec le verre.
2. Découper un carré de 40 cm de côté dans le film alimentaire.
3. Poser ce carré bien à plat sur la table.
4. Verser la semoule au centre du carré.



5. Rabattre le film alimentaire pour faire une bourse comme sur la photo.
6. Tourner la bourse.



7. Rabattre les bords du film sur la boule.
8. Fixer avec du scotch.
9. Couper le haut du ballon.



10. Mettre la boule dans le ballon.
11. Refaire les étapes 8 et 9 avec le 2^{ème} ballon.



Annexe 11 : Etapes pour jongler à trois balles

11.1 Etape 1


APPRENDRE À JONGLER
- JONGLER À UNE BALLE -



Apprends à bien te positionner. Tes avant-bras doivent être repliés, tes coudes le long du corps. Tu dois être debout, le corps bien droit, les épaules relâchées. Attention, ne regarde jamais tes mains.



Lance la balle qui est dans ta main droite vers ta main gauche en la suivant du regard. La balle doit effectuer un arc de cercle.



Réceptionne la balle dans ta main gauche en l'amortissant pour mieux la rattraper. Recommence le même exercice en débutant par ta main gauche.

Continue jusqu'à ce que le mouvement soit parfait !!!

2

D'après : JOMBART, L (1995) *Les balles. Manuel d'utilisation*. Angers : Déclic Jonglerie.


11.2. Etape 2

JONGLER À DEUX BALLES

Contrairement à ce que tout le monde pense, c'est cette étape qui est la plus difficile à assimiler.



Tout d'abord, lance la balle n°1 de ta main droite vers ta gauche sur le même principe qu'à une balle.



Lorsque la balle n°1 atteint le sommet de sa trajectoire, lance la balle n°2 de la main gauche vers la main droite.



Tu reçois d'abord la balle n°1, puis la balle n°2.
A la fin de cette étape, tu dois avoir la balle n°1 dans ta main gauche et la balle n°2 dans ta main droite.

SI TES BALLES TOMBENT,
C'EST PAS GRAVE !!!
IL FAUT D'ABORD
COMPRENDRE LE
MOUVEMENT, ET
ENSUITE PENSER-
À LES
RATTRAPER...



Une fois le mouvement parfaitement maîtrisé et assimilé, tu peux t'exercer en débutant de la main gauche. Bon courage !!!

3

D'après : JOMBART, L (1995) *Les balles. Manuel d'utilisation*. Angers : Déclic Jonglerie.

11.3. Etape 3

JONGLER À TROIS BALLES

Au départ, tu as deux balles dans ta main droite et une dans ta main gauche.

Lance la balle n°1 de ta main droite vers ta gauche sur le même principe qu'à une balle.

Lorsque la balle n°1 arrive au sommet de sa trajectoire, lance la balle n°2 de ta main gauche.

Rattrape la balle n°1 dans ta main gauche. Puis, lance la balle n°3 pour libérer ta main droite et ainsi recevoir la balle n°2.

Quand la balle n°3 est à son sommet, renvoie la balle n°1 qui se trouve dans ta main gauche et reçois la balle n°2 dans ta main droite.

Lorsque la balle n°1 a atteint le sommet de sa trajectoire, lance la balle n°2 et reçois la balle n°3 dans ta main gauche. Essaie d'enchaîner en relançant toujours une balle avant d'en rattraper une autre.

4 Tu as réussi. Bravo ! De "débutant jongleur", tu deviens "jongleur".
Une pause bien méritée avant de continuer !

D'après : JOMBART, L (1995) *Les balles. Manuel d'utilisation*. Angers : Déclic Jonglerie.

Index des auteurs

A

ABIRACHED, R., 109

ADEN, J., 44, 46

ANDERSON, J., 51

AUE, T., 63

AUGER, N., 101, 102

AZEMAR, G., 99, 277

B

BANGE, P., 75

BANQUET, J., 29

BARDIN, L., 141, 142, 145

BATES, E., 39

BERARD, E., 89

BERTHOLET, J-Y., 16, 20, 22, 46

BERTRAND, P., 169, 170

BLAKE, Q., 131, 132, 203, 204, 210, 211, 212, 213, 214

BLANCHET, A., 141, 142

BLEIN, J-L., 111

BONNET, C., 32, 35

BONNET, J-P., 32, 35

BOURDIEU, P., 101

BOWER, 51

BRUNER, J., 27, 28, 39

C

CARBONNEAU, N., 59

CARRE, P., 59

CARVER, C.S., 62, 64
CHANGEUX, J-P., 21
CHANNOUF, A., 50, 51, 143
CHAPELLE, C. A., 90
CHOMSKY, N., 28, 38, 42
CICERO, C., 74
CLERC, S., 45, 46, 104
COLLETTA, J-M., 40, 41, 77, 78, 79, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 206,
207, 208, 220, 221, 225, 227, 229, 231, 235, 236, 239, 241, 277
COLSON, S., 44, 46, 106
COSNEFROY, L., 62, 63
CURY, F., 32
CYRULNIK, B., 40, 50, 53, 103, 126

D

DAMASIO, A., 48, 49, 50
DANOS, S., 111
DARNIS, F., 74
DE PIETRO, J-F., 76
DECI, E. L., 60
DELIGNIERES, D., 30, 31, 34, 82, 83, 84, 88, 108, 265
DEMAIZIERE, F., 94, 153, 154
DENIGOT, G-H., 21
DORNYEI, Z., 64
DORTIER, J-F., 39
DOUTRELOUX, J-P., 13, 14, 16, 18, 19, 20
DWECK, C., 62, 68
DYSON, B., 74

E

EKMAN, P., 53, 54, 138, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 251

ELLIOT, A.J., 63

ELLIS, R., 90

ENGLANDER, H., 103, 281

ENSERGUEIX, P.J., 74

F

FAMOSE, J-P., 32, 64, 67, 68, 69, 71, 85, 86, 87, 88, 126, 144, 182, 242, 271

FARGIER, P., 35

FENOUILLET, F., 59

FIORI, N., 15

FITTS, 87

FOUCHET, A., 105, 106, 109, 293, 294

FRIESEN, W.V., 54, 146

FRIJDA, N. H., 63

G

GAGNAIRE, P., 55, 56, 57, 108, 109

GAJO, L., 76, 77

GALLAHUE, D. L., 98

GAONAC'H, D., 29, 31, 37, 38, 39, 41, 46, 96, 100, 101

GARDNER, H., 285

GISSLER, A., 29

GOFFMAN, E., 84

GOSLING, P., 61

GOTMAN, A., 141, 142

GRELLIER, C., 73, 110

GUILLAUME, P., 26

H

HAGEGE, C., 40, 44, 101, 279

HANNAFORD, C., 21

HENRI, F., 80

HERZBERG F., 59

HOTIER, H., 106, 107, 267

I

IZARD, 53

J

JACOB, P., 105, 132

JOBART, L., 535,536

K

KAISER, S., 146

KLETT, E., 278

KRASHEN, S., 36

L

LAFONT, L., 73, 74, 118

LAHIRE, B., 102

LATHAM, G., 62, 63

LAVIE, F., 55, 56, 57, 108, 109

LE NY, J-F., 29

LEGRAIN, P., 74

LOCKE, E. A., 62, 63

LOUVEAU, E., 89

LUNDGREN-CAYROL, K., 80

M

MAC WHINNEY, 39
MANGENOT, F., 89
MARKUS, H., 69
MATTHEY, M., 76
MOLINIE, M., 288
MORISSE, D., 109
MROWA-HOPKINS, C., 138

N

NARCY-COMBES, J-P., 11, 12, 65, 89, 90, 94, 95, 112, 153, 154, 283
NICHOLLS, J.G., 62
NOURRIT, 34
NURIUS, P., 69
NUTTIN, J., 60

O

OLIVIER, C., 44, 46

P

PARLEBAS, P., 55
PAROT, F., 28
PAVLOV, I., 24
PERRAUDEAU, M., 30
PETIOT, G., 108, 180
PIAGET, J., 27, 39
PLUTCHICK, R., 52
PORCHER, L., 102
POURTOIS, J-P., 103
PUREN, C., 43

PY, B., 76

R

RAFONI, J-C., 96, 102, 284

RAYNAL, F., 23, 24, 25, 30

RECOPE, M., 33, 34, 35, 72

REINHART, C., 92

RICHELLE, M., 28

RIEUNIER, A., 23, 24, 25, 30

RIME, B., 54, 58

RIPOLL, H., 99, 277

RIZZOLATTI, G., 20, 21, 46

ROBERT-GERAUDEL, A., 15, 18, 46

ROSEN, E., 43

RUSINEK, S., 49, 51, 54, 63, 71, 84

RUSSELL, 53

RYAN, R.M., 60

S

SARRAZIN, P., 32

SARREMEJANE, P., 72

SCHAETTEL, A., 169, 170

SCHEIER, M.F., 62

SCHENKEL, K., 146

SCHERER, K. R., 54, 138

SCHLEMMINGER, G., 75, 91, 135, 154

SCHMIDT, P., 45, 46

SCHMIDT, R.A., 33, 34

SHEIER, 64

SINIGAGLIA, C., 20, 21, 46

SKINNER, B., 24, 28, 38

SLOBIN, 39

SPINAKIS, A., 29

SPRINGER, C., 72, 85

STRAMBI, A., 138

SYSSAU, A., 48, 50, 52

T

TERRE, N., 57

THILL, E., 59, 63

TORRELLI, A., 128

TRIBALAT, T., 107

U

USHIODA, 64

V

VALLERAND, R. J., 59, 63

VARELA, F., 31, 46

VARRO, G., 101

VIALA, M., 74

VIAU, R., 65, 66, 69, 141, 144

VICTORRI, B., 31

VYGOTSKI, L. S., 27, 28, 39, 101, 178, 179

W

WEHRLE, T., 146

WEINECK, J., 99

WEINER, B., 61

Index des notions

La définition des termes figure dans les pages signalées en gras.

A

acquisition, 3, 4, 27, 32, **36**, 37, 38, 39, 41, 42, 58, 76, 90, 100, 113, 152, 205, 240, 267, 268, 269, 282, 287, 296, 303, 306, 307, 312, 313, 314, 558

activité langagière, 14, **15**, 18, 89

apprentissage des langues, 28, **36**, 44, 46, 64, 99, 100

apprentissage moteur, 13, **32**, 33, 35, 41, 91, 98, 99, 300, 302, 308, 309, 310, 311

approche actionnelle, **43**, 44, 46, 61, 72, 126, 294, 296, 299, 306, 307, 311, 313, 314

approche bio-logique, **35**

approche communicative, **43**, 96

approche multimodale, 37, **40**, 77

APSA, **55**, 56, 57, 58, 74, 95, 104, 105, 108, 109, 113, 295, 296

B

béhaviorisme, 23, **24**, 25, 32, 38, 41, 48

C

cirque, 3, 104, **105**, 107, 108, 109, 111, 113, 116, 117, 120, 141, 151, 247, 281, 283, 285, 286, 287, 288, 295, 296, 297, 299, 300, 305, 309, 313, 558

CLIN, 3, **12**, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 130, 131, 136, 154, 165, 166, 177, 186, 207, 220, 224, 238, 240, 260, 275, 281, 282, 283, 285, 296, 297, 558

cognitivism, 23, 25, **28**, 29, 30, 31, 33, 35, 39, 48, 85

collaboratif, 43, **80**, 81, 93, 104, 126, 198, 199, 204, 268, 304, 307, 312, 314

compétence, **36**, 38, 42, 46, 60, 61, 63, 65, 66, 69, 73, 95, 96, 97, 103, 105, 106, 120, 129, 131, 133, 134, 136, 166, 170, 246, 252, 254, 279, 280, 283, 288, 295, 302, 306

concordance, **51**

congruence, 51

connexionnisme, 24, 26, 30, 31, 46, 112, 308, 318

constructivisme, 23, 27, 46

coopératif, 43, 81, 188, 191, 194, 198, 268, 287, 288, 289

coverbaux, 41, 78, 79, 156, 158

E

énaction, 31, 46

ENAF, 12, 101, 102, 104

EPS, 3, 10, 11, 12, 35, 36, 45, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 98, 104, 105, 106, 112, 115, 117, 118, 121, 130, 131, 136, 138, 139, 142, 152, 167, 168, 169, 180, 183, 185, 190, 263, 264, 282, 283, 285, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 317, 558

étayage, 27, 75, 76, 178

F

Facial Action Coding System, 54, 146, 302, 316

G

Gestaltthéorie, 26, 304, 317

I

immersion, 96, 100, 101, 207, 260, 277, 282

input, 38, 41, 42, 90, 122, 153, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 268, 269, 270

interactionnisme, 27, 46

K

kinème, 79, 153, 185, 191, 214, 230

kinésie, 77, 78, 152, 153, 162, 192, 193, 229, 230, 233, 268, 270, 282

M

macro-tâche, 89, 187, 204, 215, 216, 217

micro-tâche, 89, 90, 216

motricité, 13, 15, 16, 18, 23, 35, 45, 46, 47, 98, 99, 105, 186, 188

P

prise de risque, 11, 81, 82, 83, 91, 107, 108, 122, 126, 132, 140, 151, 170, 171, 172, 175, 176, 179, 197, 199, 218, 263, 264, 265, 266, 268, 279, 280, 287, 296, 297

R

réductionnisme, 34, 46, 85, 88

résilience, 103, 277, 297, 300, 301, 302, 315, 316

S

séquence latérale, 75, 77, 183, 215

SPA, 75, 76, 162, 184, 215

T

tâche d'apprentissage, 61, 89, 90, 128, 295

tâche motrice, 33, 34, 67, 85, 86, 122, 126, 152, 153, 192, 197, 244, 267, 268, 296, 303, 310

tâche sociale, 89, 90, 92, 271, 285, 294, 296

Z

ZPD, 28, 177

Table des illustrations, tableaux et graphiques

Illustrations

ILLUSTRATION 1 : PHOTOS D'APPRENANTS PRATIQUANT DES TECHNIQUES DE CIRQUE	124
ILLUSTRATION 2 : DIFFERENTES MANIERES DE SOURIRE SELON EKMAN (2007 : 207 A 209)	147
ILLUSTRATION 3 : EXPRESSIONS FACIALES DE LA TRISTESSE SELON EKMAN (2007 : 166 A 168)	148
ILLUSTRATION 4 : EXPRESSIONS FACIALES DE LA PEUR SELON EKMAN (2007 : 165-166)	148
ILLUSTRATION 5 : EXPRESSIONS FACIALES DE LA SURPRISE SELON EKMAN (2007 : 165-166)	149
ILLUSTRATION 6 : EXPRESSIONS FACIALES DE LA COLERE SELON EKMAN (2007 : 138-141)	150
ILLUSTRATION 7 : PAGES EXTRAITES DE L'ALBUM « CLOWN » DE QUENTIN BLAKE PARIS : EDITIONS GALLIMARD JEUNESSE	203
ILLUSTRATION 8 : EXTRAIT P 7 DE L'ALBUM « CLOWN » DE QUENTIN BLAKE	209
ILLUSTRATION 9 : EXTRAIT P 9 DE L'ALBUM « CLOWN » DE QUENTIN BLAKE	210
ILLUSTRATION 10 : EXTRAIT P 10 DE L'ALBUM « CLOWN » DE QUENTIN BLAKE	211
ILLUSTRATION 11 : EXTRAIT P 11 DE L'ALBUM « CLOWN » DE QUENTIN BLAKE	212
ILLUSTRATION 12 : EXTRAIT P 11 DE L'ALBUM « CLOWN » DE QUENTIN BLAKE	212
ILLUSTRATION 13 : EXTRAIT P 14 DE L'ALBUM « CLOWN » DE QUENTIN BLAKE	213
ILLUSTRATION 14 : PARCOURS POUR MONOCYCLISTE DEBUTANT	291
ILLUSTRATION 15 : FIGURES A PLUSIEURS JONGLEURS DEBUTANTS	292

Figures et schémas

FIGURE 1 : VUE LATÉRALE DE L'ENCEPHALE	14
FIGURE 2 : ORGANISATION SOMATOTOPIQUE DE LA DISPOSITION DES NEURONES DANS LE CORTEX MOTEUR	17
FIGURE 3 : COUPE LONGITUDINALE D'UN NEURONE	19
FIGURE 4 : SCHEMAS PROPOSES AUX APPRENANTS A LA DEUXIEME SEANCE	127
FIGURE 5 : REALISER DES ACROBATIES A PLUSIEURS (TORRELLI 2004 : 58-59)	128

Graphiques

GRAPHIQUE 1 : COURBES REPRESENTANT LA PRODUCTION ORALE DES APPRENANTS SELON 4 VARIABLES	240
GRAPHIQUE 2 : COMPARAISON DE LA PRISE DE PAROLE DE CHAQUE APPRENANT EN DECEMBRE ET EN MAI	257
GRAPHIQUE 3 : COMPARAISON DE LA MOYENNE DES PROPOSITIONS EN DECEMBRE ET EN MAI	258
GRAPHIQUE 4 : COMPARAISON DE LA MOYENNE DES INFO-SYLLABES EN DECEMBRE ET EN MAI	258

Tableaux

TABLEAU 1 : CLASSIFICATION EMOTIONNELLE DES APSA SELON LAVIE ET GAGNAIRE (2007) FORMES ET SIGNIFICATIONS DE L'ÉVÉNEMENT	56
TABLEAU 2 : CLASSIFICATION EMOTIONNELLE DES APSA SELON LAVIE ET GAGNAIRE (2007)	57
TABLEAU 3 : INTERACTIONS ET APPRENTISSAGE EN EPS (L. LAFONT 2010)	74
TABLEAU 4 : CLASSIFICATION EN CATEGORIES FONCTIONNELLES DE LA KINESIE COMMUNICATIVE (COLLETTA : 2009)	78
TABLEAU 5 : UTILISATION DE LA LANGUE SELON LE TYPE DE TACHES MOTRICES	93
TABLEAU 6 : LES ARTS DU CIRQUE DANS LA CLASSIFICATION EMOTIONNELLE DES APSA	109
TABLEAU 7 : ORGANISATION DES ATELIERS DE TECHNIQUES DE CIRQUE	125
TABLEAU 8 : SYNTHÈSE DES MANIFESTATIONS DE CINQ ÉMOTIONS	150
TABLEAU 9 : MOYENNE DES INDICES VERBAUX ET DISCURSIFS DE QUANTITÉ INFORMATIONNELLE EN FONCTION DE L'ÂGE. (COLLETTA 2004 : 222)	155
TABLEAU 10 : DURÉE MOYENNE DES SÉQUENCES EN FONCTION DE L'ÂGE	156
TABLEAU 11 : MOYENNE DES INDICES NON VERBAUX DE QUANTITÉ INFORMATIONNELLE EN FONCTION DE L'ÂGE. (COLLETTA 2004 : 223)	156
TABLEAU 12 : POURCENTAGE DES CONNECTEURS UTILISÉS DANS L'EXPLICATION EN FONCTION DE L'ÂGE. (COLLETTA 2004 : 238)	157
TABLEAU 13 : NOUVEAUX CONNECTEURS APPARAISSANT À CHAQUE NIVEAU D'ÂGE	157
TABLEAU 14 : POURCENTAGE DES COVERBAUX EN FONCTION DE LA FINALITÉ PRAGMATIQUE	158
TABLEAU 15 : POURCENTAGE DES CONNECTEURS EMPLOYÉS DANS LA NARRATION EN FONCTION DE L'ÂGE. (COLLETTA 2004 : 267)	159
TABLEAU 16 : SCHEMAS DE PROGRESSION ET CRITÈRES DE RÉUSSITE DE LA ROULADE AVANT	168
TABLEAU 17 : SCHEMAS DE PROGRESSION ET CRITÈRES DE RÉUSSITE DE LA ROULADE ARRIÈRE	168
TABLEAU 18 : SCHEMAS DE PROGRESSION ET CRITÈRES DE RÉUSSITE DE LA ROUE	169
TABLEAU 19 : SCHEMAS DE PROGRESSION ET CRITÈRES DE RÉUSSITE DE L'APPUI TENDU RENVERSE (ATR)	169
TABLEAU 20 : ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DES APPRENANTS DANS LES TACHES D'ACROBATIE	170
TABLEAU 21 : LEXIQUE ET STRUCTURES SYNTAXIQUES RELEVÉS DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT AU COURS DE TACHES MOTRICES D'ÉCHAUFFEMENT.	183
TABLEAU 22 : LEXIQUE ET STRUCTURES SYNTAXIQUES RELEVÉS DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT AU COURS DE TACHES MOTRICES D'ÉCHAUFFEMENT	184
TABLEAU 23 : LEXIQUE ET STRUCTURES SYNTAXIQUES RELEVÉS DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT AU COURS DE TACHES MOTRICES DE CONSTRUCTION DE PYRAMIDES	190
TABLEAU 24 : LEXIQUE ET STRUCTURES SYNTAXIQUES RELEVÉS DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT AU COURS DE TACHES MOTRICES DE CONSTRUCTION DE PYRAMIDES	190
TABLEAU 25 : NOMBRE DE PRISES DE PAROLE AU COURS DE LA TACHE	204

TABLEAU 26 : INFO-SYLLABES ET PROPOSITIONS RELEVÉES AU COURS DE LA TACHE	206
TABLEAU 27 : CONNECTEURS UTILISÉS PAR LES APPRENANTS AU COURS DE LA TACHE.....	207
TABLEAU 28 : OPÉRATEURS ÉNONCIATIFS UTILISÉS PAR LES APPRENANTS AU COURS DE LA TACHE.....	208
TABLEAU 29 : NOMBRE DE PRISES DE PAROLE PAR APPRENANT AU COURS DE LA TACHE D'ANALYSE CRITIQUE DES SPECTACLES	218
TABLEAU 30 : NOMBRE DE SÉQUENCES SÉLECTIONNÉES AU COURS DE LA TACHE D'ANALYSE CRITIQUE DES SPECTACLES	219
TABLEAU 31 : RESULTATS CONCERNANT LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES RELEVÉE AU COURS DE LA TACHE D'ANALYSE CRITIQUE DES SPECTACLES.....	220
TABLEAU 32 : CONNECTEURS ET OPÉRATEURS ÉNONCIATIFS UTILISÉS PAR LES APPRENANTS AU COURS DE LA TACHE D'ANALYSE CRITIQUE DES SPECTACLES.....	221
TABLEAU 33 : DURÉE DES ENTRETIENS DES APPRENANTS LES PLUS JEUNES.....	223
TABLEAU 34 : DURÉE DES ENTRETIENS DES APPRENANTS LES PLUS ÂGÉS	223
TABLEAU 35 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN DE SID.....	226
TABLEAU 36 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN DE YANN	227
TABLEAU 37 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN D'AHMED	229
TABLEAU 38 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN DE BENJAMIN	230
TABLEAU 39 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN D'EWAN	231
TABLEAU 40 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN DE MAXIME ...	231
TABLEAU 41 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN DE RAPHEL.....	232
TABLEAU 42 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN D'AGNES	233
TABLEAU 43 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN D'ACHEQ	234
TABLEAU 44 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN DE FLORIAN ...	235
TABLEAU 45 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN DE MARCEAU .	236
TABLEAU 46 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN DE MATTHIEU	237
TABLEAU 47 : VALEURS MOYENNES ET MAXIMUM DE LA QUANTITÉ D'INFORMATIONS VERBALES DANS L'ENTRETIEN DE TONI.....	238
TABLEAU 48 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES MOYENNES DES VARIABLES MESURÉES POUR LES CP ET CE.....	239
TABLEAU 49 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES MOYENNES DES VARIABLES POUR LES CM	239
TABLEAU 50 : NOMBRE D'ÉNONCÉS RELEVÉS PAR CATEGORIES ET PAR APPRENANTS	243
TABLEAU 51 : DIFFÉRENCE ÉNONCÉS VALORISANTS / ÉNONCÉS DÉVALORISANTS POUR CHAQUE APPRENANT.....	246
TABLEAU 52 : NOMBRE D'ÉNONCÉS RELEVÉS DANS LES ENTRETIENS RÉVÉLANT LES MOMENTS FORTS DU PROJET	248
TABLEAU 53 : MANIFESTATIONS D'ÉMOTIONS PAR APPRENANT ET CATEGORIE D'ÉNONCÉS	250
TABLEAU 54 : POURCENTAGE DE TEMPS DE PRATIQUE AUX ATELIERS DE TECHNIQUE DE CIRQUE POUR CHAQUE APPRENANT.....	253
TABLEAU 55 : ANALYSE DE LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL PAR CHAQUE APPRENANT TOUT AU LONG DU PROJET	256
TABLEAU 56 : CONNECTEURS UTILISÉS PAR CHAQUE APPRENANT EN DÉCEMBRE, MARS ET MAI.....	259
TABLEAU 57 : TABLEAU COMPARATIF PRISE DE RISQUE EN EPS/PRISE DE RISQUE EN PRODUCTION ORALE	264
TABLEAU 58 : CARACTÉRISTIQUES DES TÂCHES MOTRICES DU PROJET CIRQUE ET POTENTIEL POUR L'ACQUISITION LANGAGIÈRE EN L2	268
TABLEAU 59 : PLANNING DE FABRICATION DES DECORS	272

Table des matières

SOMMAIRE	6
INTRODUCTION GENERALE	10
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	13
CHAPITRE 1 : MOTRICITE/LANGAGE/APPRENTISSAGE.....	13
1.1. Langage et motricité sur le plan neuro-anatomique.....	13
1.1.1. Le système nerveux	13
1.1.1.1. Systèmes nerveux central et périphérique	13
1.1.1.2. Les aires impliquées dans le langage et la motricité.....	15
1.1.1.3. Le système nerveux périphérique	17
1.1.2. Le tissu nerveux.....	18
1.1.2.1. Les cellules gliales	18
1.1.2.2. Les neurones.....	19
1.2. Langage et motricité dans les théories de l'apprentissage	23
1.2.1. Evolution des théories de l'apprentissage.....	23
1.2.1.1. Le béhaviorisme	24
1.2.1.2. Le « cognitivisme » au sens large	25
La psychologie de la forme ou Gestaltthéorie	26
Le constructivisme.....	27
Nouvelles théories cognitivistes	28
1.2.1.3. Le connexionnisme	30
1.2.2. L'apprentissage moteur	32
1.2.2.1. Les approches mécaniques	32
1.2.2.2. Les approches cognitivistes	33
1.2.2.3. Les approches bio-logiques	34
1.2.3. L'apprentissage des langues.....	36
1.2.3.1. Concepts retenus	36
1.2.3.2. Le développement du langage chez l'enfant.....	37
La position empiriste	38
La position rationaliste	38
La position cognitive	39
La position interactionniste	39
L'approche multimodale des conduites langagières.....	40
1.2.3.3. L'apprentissage de la L2.....	41
L'approche béhavioriste	41
L'approche cognitive	42
L'approche communicative.....	43
La perspective actionnelle	43
Les pédagogies corporelles.....	44
1.3. Synthèse et positionnement.....	46

CHAPITRE 2 : EMOTIONS/MOTIVATION/APPRENTISSAGE	48
2.1. Rôle des émotions dans l'apprentissage	48
2.1.1. Evolution de la place des émotions dans l'apprentissage	48
2.1.2. Emotion/cognition/mémoire	50
2.1.3. Classification et mesure des émotions	52
2.1.4. Place des émotions en EPS	55
2.1.5. La théorie du partage social des émotions de Rimé	58
2.2. La motivation et les apprentissages	59
2.2.1. Théories de la motivation	59
2.2.1.1. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque	59
2.2.1.2. Les théories de l'attribution	61
2.2.1.3. Les théories de la fixation du but	61
2.2.2. Emotion et motivation	63
2.2.3. La motivation et l'apprentissage des langues	64
2.2.4. La motivation en contexte scolaire	65
2.2.5. La motivation en EPS	67
2.3. Synthèse et positionnement	70
CHAPITRE 3: DIDACTIQUE DE L'EPS ET DIDACTIQUE DES LANGUES : QUELS LIENS ?	72
3.1. Des savoirs-en-actes	72
3.2. Des situations interactives	73
3.2.1. Interactions et apprentissage en didactique de l'EPS	73
3.2.2. Interactions et apprentissage en didactique des langues	75
3.2.2.1. Les interactions verbales	75
3.2.2.2. La gestualité communicative	77
3.2.3. Situations collaboratives et coopératives	80
3.3. Des situations de prise de risque	82
3.3.1. Prise de risque en EPS	82
3.3.2. Prise de risque en langue étrangère	83
3.4. Des approches par tâches	85
3.4.1. Notion de tâches en EPS	85
3.4.2. Notion de tâches en didactique des langues	89
3.5. Synthèse	91
3.5.1. Une démarche de projet	91
3.5.2. Des tâches à la croisée de l'EPS et des langues	92
CHAPITRE 4 : FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE	95
4.1. Choix d'un public spécifique : la CLIN	95
4.1.1. Spécificité de la CLIN	96
4.1.2. Les facteurs influençant l'apprentissage en CLIN	98
4.1.2.1. Le facteur âge	98
4.1.2.2. Les facteurs socioculturels	101
4.1.2.3. Les facteurs psychoaffectifs	102
4.2. Choix d'une activité physique sportive et artistique	104

4.3. Alors, faisons le cirque !	105
4.3.1. Cirque et motricité	105
4.3.2. Cirque et émotions	107
4.3.3. Cirque et communication	109
4.3.4. Le cirque en CLIN	110
4.4. Question de départ revue à la lumière de ce cadre théorique.	112
DEUXIEME PARTIE : MISE EN PLACE DU PROJET ET METHODOLOGIE.....	114
CHAPITRE 5 : MISE EN PLACE DU PROJET	115
5.1. Le contexte.....	115
5.1.1. Critères de choix	115
5.1.2. L'école Anatole France de Nanterre	116
5.1.3. La classe d'initiation	117
5.2. Elaboration du projet et planification sur l'année	120
5.2.1. Se mouvoir pour s'émouvoir.....	121
5.2.1.1. Echauffement	122
5.2.1.2. Tâches motrices individuelles	122
5.2.1.3. Tâches motrices collectives	126
5.2.2. Voir et s'émouvoir.....	130
5.2.2.1. Visiter un chapiteau et rencontrer des circassiens	130
5.2.2.2. Regarder un film du cirque de Pékin et exprimer ses émotions	130
5.2.2.3. Assister à un spectacle	131
5.2.3. Donner à voir pour émouvoir	131
5.2.3.1. Elaborer le scénario et la mise en scène et se répartir les rôles	133
5.2.3.2. Construire les décors et prévoir les costumes	134
5.2.3.3. Répéter chaque scène	135
5.2.3.4. Visionner les répétitions et spectacles afin d'en faire une analyse critique	135
5.2.3.5. Enregistrer les voix off et choisir les musiques et bruitages.	135
5.2.3.6. Se produire sur scène	136
CHAPITRE 6 : RECUEIL DES DONNEES	138
6.1. Méthode de recueil des données	138
6.2. Composition du corpus	139
6.2.1. Séances d'EPS	139
6.2.2. Séances en classe	140
6.2.3. Spectacles.....	140
6.2.4. Entretiens individuels	141
CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES	144
7.1. Mesure de l'investissement.....	144
7.1.1. Dans la réalisation des tâches motrices	144
7.1.2. A travers le discours tenu lors des entretiens	145
7.2. Méthodologie d'analyse des émotions	146
7.2.1. Facial Action Coding System	146

7.2.2. Au cours du visionnement d'un spectacle	151
7.2.3. Au cours de la pratique de tâches motrices avec prise de risque	151
7.2.4. Au cours des entretiens individuels	151
7.3. Méthodologie d'analyse des tâches motrices	152
7.3.1. Catégorisation des tâches motrices	152
7.3.2. Investissement des apprenants dans leur réalisation	152
7.3.3. Analyse des interactions	152
7.4. Méthodologie d'analyse de la production orale.....	154
7.4.1. Méthodologie de Colletta	154
7.4.2. Principaux résultats de Colletta.....	155
7.4.3. Analyse de mon propre corpus.....	159
7.5. Convention de transcription des corpus	161
7.5.1. Convention de transcription des tâches	161
7.5.2. Convention de transcription des entretiens.....	163
TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS	164
CHAPITRE 8 : LES EVALUATIONS DIAGNOSTIQUES.....	165
8.1. La séance d'accroche.....	165
8.1.1. Description.....	165
8.1.2. Analyse de la production orale des apprenants	165
8.1.3. Niveau de départ en français	166
8.2. La première séance d'EPS.....	167
8.2.1. Grille d'observation.....	167
8.2.2. Evaluation des compétences gymniques	170
8.2.3. Evaluation de la prise de risque	171
CHAPITRE 9 : ANALYSE DES TACHES MOTRICES	173
9.1. Ateliers de techniques de cirque	173
9.1.1. Première séance	173
9.1.2. Deuxième séance	175
9.1.3. Troisième séance	177
9.1.4. Quatrième séance.....	178
9.1.5. Séances suivantes	179
9.2. Echauffements collectifs.....	181
9.2.1. Catégorisation.....	181
9.2.2. Mesure de l'investissement	181
9.2.3. Analyse des interactions verbales et co-verbales	182
9.2.4. Evaluation	186
9.3. Construction de pyramides humaines	188
9.3.1. Catégorisation.....	188
9.3.2. Mesure de l'investissement	188
9.3.3. Analyse des interactions verbales et co-verbales	189
9.3.4. Evaluation	192

9.4. <i>Présentation des pyramides humaines</i>	194
9.4.1. Catégorisation	194
9.4.2. Mesure de l'investissement	194
9.4.3. Analyse des interactions verbales et co-verbales	194
9.4.4. Analyse des émotions	195
9.4.5. Evaluation	195
9.5. <i>Faire des cascades au tremplin</i>	197
9.5.1. Description et catégorisation	197
9.5.2. Mesure de l'investissement	198
9.5.3. Analyse des interactions et des émotions	199
9.5.4. Evaluation	199
CHAPITRE 10 : ANALYSE DES AUTRES TACHES	200
10.1. <i>Regarder un spectacle de cirque</i>	200
10.1.1. Description	200
10.1.2. Analyse des émotions	200
10.2. <i>Raconter l'histoire de « Clown » à partir d'un album sans texte</i>	203
10.2.1. Description et catégorisation	203
10.2.2. Mesure de l'investissement	204
10.2.3. Analyse des interactions	205
10.2.4. Evaluation de la tâche	215
10.3. <i>Visionner les spectacles et en faire une analyse critique</i>	217
10.3.1. Description et catégorisation	217
10.3.2. Mesure de l'investissement	217
10.3.3. Analyse de la production orale	219
10.3.4. Analyse du contenu	221
CHAPITRE 11 : ANALYSE DES ENTRETIENS INDIVIDUELS	223
11.1. <i>Evaluation de la production orale</i>	223
11.1.1. Le groupe des enfants relevant du cours préparatoire (6 et 7 ans)	224
11.1.2. Le groupe des enfants relevant des cours élémentaires (8 et 9 ans)	228
11.1.3. Le groupe des enfants relevant des cours moyens (10 et 11 ans)	234
11.1.4. Synthèse	238
11.2. <i>Analyse de contenu</i>	241
11.2.1. Le contenu verbal	242
11.2.1.1. Estime de soi	244
11.2.1.3. Entraînement	246
11.2.1.4. Ressentis	247
11.2.2. La gestualité et les émotions exprimées	249
CHAPITRE 12 : SYNTHÈSE DES ANALYSES	252
12.1. <i>Résultats selon les apprenants</i>	252
12.1.1. Des enfants plus ou moins investis dans le projet	252
12.1.1.1. Les ateliers de pratique physique autonomes	252
12.1.1.2. Les autres tâches libres	254

12.1.2. Des progrès inégaux à l'oral	255
12.1.2.1. La compréhension de l'oral	255
12.1.2.2. La production orale	257
12.1.3. Une prise de risque non transférable.....	263
12.2 <i>Résultats selon le type de tâches</i>	267
12.2.1. Des tâches motrices plus ou moins acquisitionnelles.....	268
12.2.1.1. Tableau récapitulatif	268
12.2.1.2. La compréhension de l'oral	269
12.2.1.3. La production orale.....	270
12.2.1.4. Synthèse	271
12.2.2. Des tâches sociales plus ou moins investies par les apprenants	271
12.2.2.1 Fabrication des décors	272
12.2.2.2. Elaboration de la mise en scène.....	273
12.2.2.3. Synthèse	274
CHAPITRE 13 : ANALYSE DES RESULTATS	275
13.1. <i>Le facteur âge</i>	275
13.2. <i>Les facteurs socioculturels</i>	276
13.3. <i>Les facteurs psychoaffectifs</i>	277
13.4. <i>Bilan : Impact du projet sur l'apprentissage du français</i>	281
CHAPITRE 14 : PERSPECTIVES.....	285
14.1. <i>Les arts du cirque et l'apprentissage du français</i>	285
14.1.1. Retour sur expériences	285
14.1.2. Proposition d'une progression	286
14.1.2.1. La rencontre	287
14.1.2.2. Le corps humain.....	288
14.1.2.3. Les objets.....	290
14.1.2.4. Le scénario	293
14.1.2.5. La mise en scène	294
14.1.3. Aspects matériels.....	294
14.2. <i>Les liens didactique de l'EPS/didactique des langues</i>	295
CONCLUSION GENERALE.....	296
BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE.....	299
BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE.....	309
SITES CONSULTES	320
ANNEXES	321
ANNEXE 1 : PROFIL DES APPRENANTS	322
ANNEXE 2: GRILLE D'OBSERVATION DE L'ATELIER ACROBATIE (SEANCE1)	324
ANNEXE 3 : ANALYSE DE L'INVESTISSEMENT DANS LES ATELIERS DE TECHNIQUE DE CIRQUE	325
3.1. <i>Première séance</i>	325

3.2. Deuxième séance.....	326
3.3. Troisième séance.....	327
3.4. Quatrième séance	328
3.5. Séances suivantes.....	329
ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION DES SEANCES COLLECTIVES D'EPS	330
4.1. Séance collective du 10 novembre 2008	330
4.1.1. Tâche 1 : Jeu des statues	330
4.1.2. Tâche 2 : Etirements.....	333
4.1.3. Tâche 3 : Construction de pyramides à trois	337
4.2. Séance collective du 17 novembre 2008	342
4.2.1. Tâche 1 : Jeu des statues	342
4.2.2. Tâche 2 : Etirements.....	345
4.2.3. Tâche 3 : Construction de pyramides à deux.....	348
4.2.4. Tâche 4 : Présentation des pyramides au reste du groupe.....	349
4.3. Séance collective du 24 novembre 2008	357
4.3.1. Tâche 1 : Etirement	357
4.3.2. Tâche 2 : Construction de pyramides à 5.....	359
ANNEXE 5 : FAIRE DES CASCADES AU TREMPLIN	367
ANNEXE 6 : TRANSCRIPTION DES SEANCES EN CLASSE	369
6.1. Découverte de l'album « Clown »	369
6.2. Analyse critique du spectacle final.....	387
ANNEXE 7 : OBSERVATION DES APPRENANTS-SPECTATEURS	394
7.1. Première scène.....	394
7.2. Deuxième scène	395
7.3. Troisième scène	396
7.4. Quatrième scène	397
ANNEXE 8 : TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS INDIVIDUELS	398
8.1. Entretien Acheq	398
8.2. Entretien Agnès.....	405
8.3. Entretien Ahmed	417
8.4. Entretien Amane	424
8.5. Entretien Benjamin	431
8.6. Entretien Ewan	442
8.7. Entretien Florian	451
8.8. Entretien Marceau	461
8.9. Entretien Matthieu	467
8.10. Entretien Maxime.....	477
8.11. Entretien Raphel	483
8.12. Entretien Sid	492
8.13. Entretien Toni.....	503

8.14. <i>Entretien Yann</i>	517
ANNEXE 9 ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS	528
9.1. <i>Valorisation de soi</i>	528
9.2. <i>Dévalorisation de soi</i>	529
9.3. <i>Motivation continuée</i>	530
9.4. <i>Entraînement</i>	530
9.5. <i>Persévérance</i>	530
9.6. <i>Jugements positifs</i>	531
9.7. <i>Jugements négatifs</i>	531
9.8. <i>Moments forts émotionnellement</i>	531
ANNEXE 10 : FICHE DE FABRICATION DE BALLE DE JONGLAGE	533
ANNEXE 11 : ETAPES POUR JONGLER A TROIS BALLE	534
11.1 <i>Etape 1</i>	534
11.2. <i>Etape 2</i>	535
11.3. <i>Etape 3</i>	536
INDEX DES AUTEURS	537
INDEX DES NOTIONS	544
TABLE DES ILLUSTRATIONS, TABLEAUX ET GRAPHIQUES	547
TABLE DES MATIERES	551

L2 et EPS réunis dans un projet commun

Le cirque en CLIN : Quels effets sur l'apprentissage du français ?

Cette recherche se situe dans le domaine de la didactique des langues. Elle s'appuie sur une expérience d'enseignement du français à travers la mise en place d'un projet d'arts du cirque menée en classe d'initiation (CLIN).

L'hypothèse est que les activités de cirque, par les émotions qu'elles mettent en jeu et les situations de communication qu'elles développent, sont déclencheuses d'une prise de parole spontanée et ont un effet positif sur la production orale des apprenants en L2.

Les étapes de réalisation du projet tiennent compte de l'évolution de la place des émotions dans la pratique de cette activité artistique : Se mouvoir pour s'émouvoir ; Voir et s'émouvoir ; Donner à voir pour émouvoir.

L'analyse des tâches mises en place à la lumière des théories de l'acquisition des langues permet de mesurer leur impact sur le développement de la production orale des apprenants en français. L'analyse de la production orale ainsi que de l'investissement des apprenants dans le projet et des émotions qu'ils ont exprimées, permet de mettre en évidence certains éléments du rapport émotion/investissement/acquisition d'une L2.

En mesurant la portée et les limites de cette étude, je peux proposer quelques perspectives et conseils pour la mise en place d'un projet cirque visant l'acquisition d'une L2.

Mots clés : Français Langue Etrangère, Education Physique et Sportive, Enfants nouvellement arrivés en France, production orale, tâches, projet « arts du cirque ».

L2 and PE gathered in a common project.

The circus for new comers children: what effects on the learning of French?

This research is situated in the field of language teaching. It is based on an experience of teaching French through a circus arts project, conducted in a primary school with a group of children aged 6 to 11, recently arrived in France. The hypothesis is that circus activities through the emotions involved and the implied situations of communication lead to spontaneous speech and have a positive effect of L2 oral production.

The steps of the project take into account the evolution of emotions developed in these artistic activities: - Move to feel moved - See and feel moved – Give to see for spectators to feel moved.

The analysis of the tasks in the light of language acquisition theories leads to a better understanding of the impact of this project on learners' oral production of French.

The analysis of the oral production, the examination of the investment of learners in the project and of emotions they expressed, allow me to highlight certain elements of the link between emotion, investment and L2 acquisition.

After measuring the scope and limits of this study, I can suggest a few perspectives and advice for the establishment of a circus project involving L2 acquisition.

Keywords: French as a Foreign Language, Physical Education, new comers children in France, oral production, tasks, project circus arts.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

Ecole doctorale N° 268 : Langage et langues : description, théorisation, transmission.

UFR de Sciences du langage. DILTEC

Centre Bièvre, 1 rue Censier 75005 PARIS