



HAL
open science

Médiations langagières dans une pédagogie énaactive au collège

Sandrine Eschenauer

► **To cite this version:**

Sandrine Eschenauer. Médiations langagières dans une pédagogie énaactive au collège: Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translanguageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes. Sciences de l'Homme et Société. Université Paris-Est Créteil Val de Marne (UPEC), 2017. Français. NNT: . tel-04124462

HAL Id: tel-04124462

<https://hal.science/tel-04124462>

Submitted on 10 Jun 2023

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.

Thèse de doctorat

Sciences du Langage (spécialité : didactique des langues)

Sandrine Eschenauer

**MÉDIATIONS LANGAGIÈRES
DANS UNE PÉDAGOGIE ÉNACTIVE AU COLLÈGE**

Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translangageance,
d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un
enseignement performatif des langues vivantes

Thèse dirigée par

Directrice : PR. Joëlle ADEN Université Paris-Est Créteil (UPEC)

Co-directeur : PR. Wolfgang Sting Universität Hamburg (Allemagne)

Soutenue le 06 décembre 2017

Membres du Jury :

Rapporteur : PR. Muriel MOLINIÉ, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Rapporteur : PR. Birgit SCHÄDLICH, Universität Göttingen

Examineur : PR. Nathalie AUGER, Université Paul Valéry Montpellier 3

Examineur : Dr. Bérangère THIRIOUX, Unité de Recherche Clinique Pierre Denicker, Poitiers

Résumé

À la croisée des pratiques performatives (Schewe, 2011 ; Sting, 2008), en particulier de l'expression théâtrale, et de l'apprentissage des langues, cette thèse s'inscrit dans la complexité systémique de la classe de langue(s) (Aden, 2010a ; Reich, 2002 ; Trocmé-Fabre, 1999 ; Voß, 1998). Elle vise à évaluer l'impact d'une pédagogie plurilingue par le théâtre dans un paradigme éenactif (Varela, 1988, 1989, 1993).

Je m'attache à étudier les liens entre les mécanismes d'empathie (Berthoz et Jorland, 2004 ; Vischer, 1872 ; Thirioux, 2014), l'expérience esthétique (Baumgarten, 1750 ; Couchot, 2012 ; Dewey, 1934 ; Schaeffer, 2015, Welsch, 2012) et le *translangager* (Aden, 2013 ; Creese & Backledge, 2010 ; Garcia, 2009 ; 2012) ou ce que je nomme la *translangageance*, c'est-à-dire le processus d'émergence d'un langage commun qui fait sens, à travers toutes les formes de langages.

Je formule l'hypothèse que d'une part, les mécanismes d'empathie, engendrant une distanciation de soi pour se mettre à la place de l'autre (Thirioux & Berthoz, 2011) favorisent le passage d'une langue et d'une culture à l'autre, et réciproquement la capacité à translangager peut aider au développement d'attitudes empathiques. D'autre part, l'expérience esthétique vécue au travers d'une approche performative (théâtre) dans toutes les langues des élèves est directement corrélée au développement des capacités empathiques altruistes.

J'ai mis ces hypothèses à l'épreuve au travers d'un dispositif artistique en langues qui a pris la forme d'une recherche-action menée par une communauté de pratiques (enseignants de langues, artistes et chercheurs, avec la participation des élèves). Ensemble, nous avons élaboré une pédagogie fondée sur les principes de l'éenaction et suivi une cohorte d'élèves pendant leurs quatre années de collège (2011 – 2015). Afin d'évaluer le dispositif, j'ai utilisé une méthodologie mixte basée sur i) une approche de type écologique (Van Lier, 2004, 2010) ; ii) une perspective ethnographique, dans la mesure où je me suis immergée dans le contexte scolaire étudié ; iii) une méthode émergentiste (cf. Lewes, 1875, p. 368), (Larsen-Freeman et Cameron, 2008). Dans cette recherche, j'ai adopté une posture de participation observante qui a peu à peu glissé vers l'observation participante (Blanchet, 2011, p. 73 ; Soulé, 2007, p. 128). J'ai croisé plusieurs types d'outils de collecte de corpus : entretiens d'explicitation des élèves, des observations de classes de langues et d'ateliers, adaptation d'un test de psychométrie (Davis) et plusieurs outils empruntés à la sociolinguistique, notamment les « portraits de langues » (Krumm, 2001). L'analyse des données a été effectuée au moyen du logiciel NVIVO et d'une analyse thématique.

Mon analyse s'organise en trois parties. Tout d'abord, **une analyse didactique du dispositif** sur les quatre années d'expérimentation (chapitre 6) qui montre les effets, pour les élèves, du maillage entre les ateliers performatifs translangues et les cours de langues. Dans un second temps, j'ai mené **une analyse thématique des effets du dispositif** basée sur le référentiel cognitif de Trocmé-Fabre (2003) (chapitre 7), qui m'a permis de mettre en évidence à la fois des écarts et irrégularités dans les évolutions individuelles et une évolution générale du groupe vers une plus grande autonomie langagière, une plasticité cognitive et des attitudes positives vis-à-vis de toutes les langues de la communauté constituée par la classe, les enseignants et les artistes. Enfin, dans une troisième partie (Chapitre 8, Discussion), j'ai étudié **la complémentarité des expériences d'empathie, d'esthétique et de translangageance** révélées par une approche performative en langues, qui constituent le socle des médiations langagières. Cette partie montre que la pédagogie éenactive mise en œuvre sur le long terme développe une plus grande flexibilité mentale, une sensibilité esthétique et des capacités d'empathie positive favorables à l'autonomie langagière des élèves, y compris dans plusieurs répertoires linguistiques.

Mots clés : éenaction, médiations, translangageance, expérience esthétique, empathie, performance, créativité, émergence, émotions, reliance, langages, apprentissages, classes bi-langues, cognition

LANGUAGE MEDIATION IN ENACTIVE TEACHING AT SECONDARY SCHOOL

Longitudinal study of the connections between the phenomena of translanguaging, empathy and aesthetic experience and their cognitive impact in the performative teaching of modern languages

Abstract

Situated at the crossroads between performative practices (Schewe, 2011; Sting, 2008), in particular theatrical expression, and language learning, this thesis relates to the systemic complexity of the class of language(s) (Aden, 2010a; Reich, 2002; Trocmé-Fabre, 1999; Voß, 1998). It aims to evaluate the impact of multilingual teaching using theatre in an enactive paradigm (Varela, 1988, 1989, 1993).

I focus on studying the **language mediations** that are built through **mechanisms of empathy** (Berthoz and Jorland, 2004; Vischer, 1872; Thirioux, 2014), **aesthetic experience** (Baumgarten, 1750; Couchot, 2012; Dewey, 1934; Schaeffer, 2015, Welsch, 2012) and **translanguaging** (Aden, 2013; Creese & Backledge, 2010; Garcia, 2009; 2012), or what I call “*translangageance*”, in other words the emerging process of a common language that generates meaning, through all forms of language.

I formulate the hypothesis that on the one hand, empathy mechanisms, which involve self-distancing to put oneself in another’s place (Thirioux & Berthoz, 2011), facilitate the passage from one language and culture to the other, and that conversely the capacity to translanguage can help develop empathic attitudes. On the other hand, the aesthetic experience of a performative approach (theatre) featuring all of the pupils’ languages is directly correlated to the development of altruistic empathic capacities.

I tested these hypotheses with a language-based artistic approach that took the form of research-action carried out by a community of practice (language teachers, artists and researchers, with pupils’ participation). Together we developed a teaching approach based on enaction principles and followed a group of pupils during their four years of middle school (2011-2015). To evaluate the teaching method, I used mixed methodology based on i) an ecological-type approach (Van Lier, 2004, 2010); ii) an ethnographical perspective, insofar as I immersed myself into the school context studied; and iii) an emergentist method (cf. Lewes, 1875), (Larsen-Freeman et Cameron, 2008). To carry out the research, I adopted a stance of observing participation that gradually transformed into participating observation (Blanchet, 2011, p. 73; Soulé, 2007, p. 128).

I combined several types of corpus collection tools, i.e. elicitation interviews of pupils, observations of language classes and multilingual theatre workshops, adaptation of the psychometric empathy test (Davis, 1981) and several tools borrowed from sociolinguistics, including “language portraits” (Krumm, 2001).

The data analysis was carried out using NVIVO software and a thematic analysis. It is organised into three parts. Firstly, a **didactic analysis of the approach** covering the four years of the experiment (Chapter 6), which shows how the interweaving between translanguaging performative workshops and language lessons affected pupils. In a second stage, I carried out a **thematic analysis of the effects of the approach** based on Trocmé-Fabre’s cognitive reference system (2003) (Chapter 7), by which I was able to identify both gaps and irregularities in individual evolutions and the group’s general evolution towards more autonomous use of language, improved cognitive plasticity, and positive attitudes towards all of the languages of the community comprising the class, teachers and artists. Lastly, in the third part (Chapter 8, Discussion), I studied the **complementary nature of experiences of empathy, aesthetics and translanguaging** revealed by the performative approach to languages. I put forward the following theory: these three combined mechanisms constitute the foundation of language mediation. This last part shows that the enactive teaching approach implemented over the long term developed greater mental flexibility, aesthetic sensibility, and capacities for positive empathy that encourage pupils’ language autonomy, in several language repertoires.

Keywords: Enaction, mediations, translanguaging, aesthetic experience, empathy, performance, creativity, emergence, emotions, interrelatedness, languages, learning, bi-lingual classes, cognition

À mes enfants Clemens, Timothée, Milan

Et à tous les jeunes qui sont à l'origine de cette histoire et qui tracent leur chemin...

© Photo Fred Furgol



« Recevoir les différents, leurs rencontres, et où la beauté infiniment s'élève, et d'où la beauté jaillit infiniment, c'est enfin en venir à des diversités qui sont les dimensions et les matières (en même temps) du Tout-monde ».

(Edouard Glissant, Philosophie de la relation, 2009, p. 30)

« Tout ce que nous percevons, pensons, imaginons, apprenons est biographique. »¹ Francisco Varela.

Mon parcours se caractérise par un chemin dessiné en fractals. Les actions et projets qui ont été les plus significatifs dans cette évolution ont toujours mêlé expérience artistique, pédagogie et didactique des langues. Lorsqu'en 2012/2013, j'ai décidé d'approfondir au travers d'un mémoire une réflexion sur ma propre pratique de formatrice et d'enseignante², j'ai commencé à percevoir plus finement la nature des liens qui se tissent entre les apprentissages linguistiques et les pratiques artistiques (Aden, 2008). J'ai à ce moment esquissé un questionnement sur les mécanismes sous-jacents révélateurs du potentiel apprenant des élèves (Trocmé-Fabre, 1999). Ce questionnement se complexifie jusqu'à ce jour, se déploie vers divers passages reliés, s'éloignant et convergeant tour à tour et qui tracent ainsi les contours de cette thèse.

De toutes les pratiques artistiques dans lesquelles j'ai pu puiser, le théâtre en tant « qu'art social et polyesthétique, qui relie les différents arts, médias, styles et perspectives » (Sting, 2008, 108), m'a semblé le plus riche dans le contexte de l'enseignement-apprentissage³ des langues, et ce d'autant plus qu'il est, d'après Wolfgang Sting, « prédestiné à l'enrichissement du dialogue interculturel »⁴ (*ibid.*).

Le théâtre cependant n'est pas soumis à une forme unique et stable. Celui que les élèves dont il sera question ont pratiqué s'inscrit lui-même dans une pratique plus large, la performance. C'est elle qui sera le fil conducteur de mots-clé de cette thèse.

¹ in Trocmé-Fabre, 1999, p. 209

² Eschenauer, S.: Mémoire de Master (2013 : La formation des enseignants de langues-cultures : Vers une approche esthétique, sensible et incorporée ».

³ Le verbe français « enseigner » est construit sur le mot « signe » et à l'origine, il indique une distance, une médiation. Comme nous le rappelle Trocmé-Fabre (2013), le langage hébraïque exprime très finement cette distanciation nécessaire pour permettre à l'autre de développer son potentiel créatif lui permettant d'apprendre. Apprendre renvoie notamment au verbe « lamed » (apprendre, étudier, enseigner). C'est aussi la onzième lettre de l'alphabet hébraïque, la seule qui « dépasse la ligne tutrice ». Pour Hélène Trocmé-Fabre, citant Ouaknin, cela nous rappelle que « l'étude se situe au-delà de la ligne, l'espace même de transcendance » et que « le dépassement implique des risques » (p.94)

⁴ Wolfgang Sting entend par interculturelité au théâtre l'association de l'exotisme (étonnement face à l'étrangeté), l'internationalité (multiculturalité, sans dialogue des cultures), la transculturalité (dans la reliance universelle des cultures), la culturalité hybride (formes mixtes de cultures).

Remerciements

Ce que j'ai appris et je comprends m'est advenu dans la rencontre et le partage. Si la connaissance est personnelle, les savoirs qui lui sont reliés sont collectifs, donc à partager. La création de ce travail de thèse de doctorat a émergé dans une communauté de pratiques et de recherche, dans un milieu intime et professionnel, l'un et l'autre s'étant nourris mutuellement. Frontières liquides. Chemins en fractals. Je voudrais donc remercier toutes les personnes qui ont contribué à sa construction et permis sa réalisation.

En premier lieu, je tiens à remercier mes directeurs de thèse Joëlle Aden et Wolfgang Sting de m'avoir apporté leurs éclairages d'experts en répondant patiemment et avec bienveillance, ainsi qu'avec une grande rigueur intellectuelle, à chacune de mes questions. Un merci tout particulier à Joëlle Aden, pour sa confiance qui a porté la mienne, pour nos nombreux échanges et ses conseils éclairés, pour sa grande générosité. Merci également à Hélène Trocmé-Fabre pour ses écrits qui m'ont permis d'entrer en recherche, pour sa présence et ses conseils dans ce cheminement parsemé d'obstacles.

Je tiens également à exprimer ma grande gratitude envers Bérangère Thirioux, dont l'expertise en tant que neurophénoménologue a été pour moi un appui d'une rare qualité pour l'interprétation de mes données dans ce champ que je découvre. Merci pour tous ces moments de partage.

Un merci chaleureux également à Anne-Marie Voise et à Catherine Teiro pour leur amitié, pour leur relecture patiente, accompagnante, et pour leurs encouragements dans mes moments de dépit ; à Ana et Maria pour ce précieux relai sur les 100 derniers mètres de course et pour leurs encouragements. Merci à l'ancienne équipe de recherche d'ALDIDAC qui, toujours soudée, poursuit ses questionnements dans un partage généreux et accueillant avec les nouveaux venus.

Mais je n'ai pas encore évoqué dans mes remerciements la communauté de pratiques sans laquelle tout ce travail d'apprentissage ne serait pas né : les enseignants-créateurs du collège qui se sont tellement investis à tous niveaux, avec professionnalisme,

générosité, curiosité et une grande bonté de cœur : je pense tout particulièrement à Béatrice et Sylvie, mais aussi à Véronique, Marie, Lionel, qui ont patiemment et amicalement cheminé avec moi. Merci également aux Principales de nous avoir ouvert leurs portes.

Merci aux artistes-philosophes qui, sans compter, ont déployé toute leur énergie créative pour s'adapter, interroger, faire bouger les limites, accueillir, partager, (dé-) construire, et répondre à mes questions ; en particulier Aoife, Isabella et Jane, mais aussi Frédéric, Jean-Louis, Lutz, Pierre, Sarah.

Merci à Valentine et Aurélie pour nos échanges et leurs parcours culturels si finement choisis.

Merci enfin aux enfants de Bobigny pour toute cette vie en devenir dont je peux m'émerveiller et pour la confiance qu'ils m'ont accordée, pour leurs sourires et leurs révoltes, pour leurs élans et leurs envies.

J'adresse également mes remerciements aux financeurs qui ont contribué à la mise en œuvre de cette expérimentation, et en particulier à Madame Bouvier de la Fondation de France qui a cru en notre travail d'équipe et a tenu à nous donner une chance ; au Goethe-Institut de Paris et à Citoyenneté Jeunesse pour leur soutien logistique et humain.

Enfin, je ne saurais terminer cette liste sans penser à ma famille.

Merci à Jörg, pour sa présence, son soutien, son écoute, sa tendresse et sa grande patience, pour tous ces livres discrètement posés sur mon bureau en signe de partage, durant ces longues années de labeur pendant lesquelles il m'a portée. À Clemens, Timothée, Milan, pour toutes les heures que je leur ai volées, durant lesquelles ils ont dû faire preuve de courage et de renoncement ; pour leurs sourires, leurs questionnements, pour leur confiance et leur soutien, si inhabituels pour leur jeune âge...

A mes parents, pour leur immense appui à tous les égards afin de me permettre d'aller jusqu'au bout de mes rêves ; pour l'énergie qu'ils ont si généreusement déployée, chacun à sa manière, avec force et discrétion, afin de me soutenir dans ce choix.

SOMMAIRE

Introduction	10
Première Partie	18
Cadre théorique	18
<i>Chapitre 1– Langages et éaction</i>	19
1. L'éaction : racines biologiques du langage	21
2. Une didactique des langues éactive : les apports des neurosciences et de la phénoménologie à la didactique des langues	48
<i>Chapitre 2 - Du plurilinguisme à la translanguageance</i>	113
3. « Enseigner les langues à l'ère de la complexité » ?	113
4. Vers une prise en compte de la complexité identitaire et sociétale en didactique des langues-cultures : approches translanguages	134
<i>Chapitre 3 - Performance en langues ?</i>	143
Se sentir acteur de ses apprentissages langagiers	143
5. Le théâtre, un ou des langages médiateurs ?	144
6. L'expérience esthétique : perception, action, émotions	164
7. La notion de performance en langues dans le cadre de l'éaction	179
Deuxième Partie	199
Contexte, cadre didactique et méthodologique	199
<i>Chapitre 4 – Démarche de la recherche</i>	200
8. Contexte de l'étude	200
9. Le contexte spécifique : le projet AiLES (Pratiques artistiques et enseignement/apprentissage des langues-cultures pour une société empathique)	206
10. Questions de départ	207
11. Problématique de la thèse et questions de recherche	209
12. Le volet didactique de l'expérimentation	210
13. L'étude longitudinale (2011 – 2015) : étapes chronologiques de la construction de la méthodologie et de ma posture de jeune chercheure	213
14. Constitution du corpus	231
15. Évolution des hypothèses de recherche : de la théâtralité à la performance artistique et l'expérience esthétique	232

<i>Chapitre 5 - Le protocole</i>	237
16. Nature du corpus	237
17. Évolution du choix des outils de collecte de données : prise en compte de l'émergence	238
18. Outils de collecte de données	241
19. Outils d'analyses de données	250
Troisième partie :	261
Comprendre ensemble - Ouvertures	261
Analyse des données	261
<i>Chapitre 6 - Analyse didactique chronologique : perspective éactive des processus transformatoires dans les apprentissages langagiers</i>	262
20. Respecter les lois du Vivant dans nos apprentissages : croisement des objectifs pédagogiques et des objectifs performatifs sur les quatre années d'expérimentation	263
21. Progression du dispositif pédagogique sur les quatre années d'expérimentation, présentée d'après le référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre (2003/2016)	286
<i>Chapitre 7 - Analyse thématique en fonction du référentiel de « l'arbre du savoir-apprendre »</i>	322
22. Introduction à l'analyse thématique adossée au référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre (2003/2016)	322
23. Une analyse qui s'inscrit dans la complexité des apprentissages	324
24. Analyse de l'évolution du tissage des trois variables : les effets sur le long terme d'une approche performative trans-langues sur les apprentissages des langues de l'école	356
<i>Chapitre 8 - Discussion et ouvertures</i>	467
25. Prendre en compte la variabilité et l'émergence dans la progression des apprentissages	467
26. L'approche performative translangues comme levier des apprentissages : partir de ce qui constitue le socle des médiations langagières	482
27. Les limites de cette approche d'un point de vue didactique	485
28. Les apports de cette recherche pour la didactique des langues	488
Table des matières	494
Table des illustrations	501
Bibliographie	504

« Le théâtre est le lieu où faire apparaître la poésie active, où montrer à nouveau aux hommes comment le monde est appelé par le langage ».

Valère Novarina, Devant la parole (2010, p. 84)

Pourquoi expérimenter une pédagogie éactive au travers d'une approche performative des langues ?

L'individu apprenant ne peut aujourd'hui plus être considéré comme un reproducteur conditionné d'énoncés ou de structures imposées, comme ce fut le cas avec les approches behavioristes et jusqu'à la méthode audio-visuelle voire même l'approche communicative, celle-ci restant centrée sur la production langagière en soi, sur la réception et la transmission d'informations (input/output). Pour Christian Puren, la perspective actionnelle est sans doute l'approche didactique qui marquera le 21^{ème} siècle, dans la mesure où elle « redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies » (Puren, 2006, p. 38). Il souligne que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), en préconisant l'apprentissage par la réalisation de tâches, ne limite pas l'action à des actes de langage. Puren omet cependant de préciser l'écueil que peut représenter cette approche par la tâche (micro, macro, finale). Celle-ci comporte en effet le risque d'emmurier parfois les enseignants - et leurs classes - dans un chemin qu'ils auraient eux-mêmes pré-tracé pour atteindre ces objectifs, sans laisser de porte ouverte vers d'autres passages que les élèves auraient pu découvrir par eux-mêmes. Par ailleurs, toutes les approches que nous avons évoquées ci-dessus se focalisent sur des enseignements basés sur une programmation des contenus de chaque langue. Or, apprendre les langues à l'école du 21^e siècle nous positionne dans un environnement complexe⁵, dans lequel les cultures s'hybrident et,

⁵ « Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot "complexus", "ce qui est tissé ensemble". Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais

par là même, s'enrichissent dès lors que leurs représentants s'acceptent, se respectent, se comprennent. Comprendre l'autre et les autres et agir avec eux, c'est entrer en réciprocité avec sa/leur personne et tout ce qui la définit. « Si l'on veut que la complexité existe sur le plan humain⁶, avec le minimum de coercition, on ne peut s'appuyer que sur le sentiment de solidarité et de communauté en chacun des membres. Sans cela, c'est la destruction » (Edgar Morin in Cyrulnik et Morin, 2010, p. 55).

L'*authenticité* des apprentissages langagiers, souhaitée par Puren, sera sous-jacente à la réflexion didactique de ma thèse. Néanmoins, sa nature comme celle de la notion d'« apprentissages » et celle des « langages », seront réinterrogées dans ce travail au travers du prisme de *l'énaction* (Varela, 1989 ; Varela et al., 1993), construction théorique qui replace le langage dans sa dimension biologique et phénoménologique, c'est-à-dire vivante et *encorporée*⁷ (cf. §1.2). Cette approche énaïve, par nature transdisciplinaire, est en cohérence avec des théories qui nourrissent ma réflexion comme :

- les théories de la complexité (Morin, 1988, 1990 ; Trocmé-Fabre, 1999, 2003) et les théories émergentistes (Larsen-Freeman et Cameron, 2008 ; Lowie, 2016), le paradigme de la reliance (Bolle de Bal (2003), Morin (1995), Aden (2010a)
- Les théories des neurosciences qui prennent en compte le rôle des émotions (Blanc, 2006 ; Damasio, 2006, 2010 ; Immodino-Yang, 2015 ; Spitzer, 2002), les

établir une connexion qui se fasse en boucle. Du reste, dans le mot relier, il y a le "re", c'est le retour de la boucle sur elle-même. Or la boucle est autoproductive. À l'origine de la vie, il s'est créé une sorte de boucle, une sorte de machinerie naturelle qui revient sur elle-même et qui produit des éléments toujours plus divers qui vont créer un être complexe qui sera vivant. Le monde lui-même s'est autoproduit de façon très mystérieuse. La connaissance doit avoir aujourd'hui des instruments, des concepts fondamentaux qui permettront de relier» : Edgar Morin (1995) : *La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité*, in Revue Internationale de Systémique, vol 9, N° 2

⁶ Edgar Morin pose une société complexe comme « une société aux contraintes très faibles, dans laquelle les individus et les groupes auraient beaucoup d'autonomie et d'initiative ». Mais trop d'autonomie individuelle peut briser les liens nécessaires à la cohérence du groupe, donc détruire la complexité nécessaire en réalité à une construction sociétale équilibrée.

⁷ Traduction d'*embodiment* proposée par Jean-Paul Laumont (cité par Pfeiffer & Pitti, 2012, p. 14) que j'ai moi-même choisie dans mes publications (Eschenauer, 2014 a). En effet, la traduction usuelle « incarné » pour *embodied* a une connotation qui peut porter à confusion, et qui fait allusion à la chair plus qu'au corps dans son ensemble. *Embodied* comprend non seulement les parties corporelles externes visibles mais également tout le système nerveux, centre des émotions, qui est relié au cerveau et est à la base de la perception sensorimotrice. *Incorporé*, également employé pour traduire ce terme, est à mon sens plus réducteur qu'*encorporé*. « In- » signifie *dans, à l'intérieur*, alors que « en- » exprime un phénomène en mouvement intérieur/extérieur *dans le corps (du dehors vers le dedans, à l'intérieur et de l'intérieur vers l'extérieur)*. J'entends par *langage incorporé* le fait que les langues sont une partie de notre matrice langagière. À ce titre, elles sont inscrites dans nos corps en mouvement et s'impriment/s'expriment au travers d'eux. L'expression verbale n'est qu'une partie de l'expression et la compréhension langagières, corporelles et holistiques.

mécanismes de l'empathie (Berthoz, 2004 ; Decety, 2004, 2008 ; Gallese, 2003; Thirioux, 2008, 2010 ; 2014 etc.), et notamment les phénomènes d'imitation, de résonance émotionnelle et kinesthésique⁸, en particulier au travers des neurones miroirs (Rizzolatti et al,1996, 1998). Ces phénomènes sont à la base des apprentissages langagiers donc a fortiori linguistiques (Aden, 2012, 2014 ; Trocmé-Fabre, 1999, 2013). J'intègre également la théorie de l'esprit⁹ (Poulin-Dubois, Brooker, & Chow, 2009 ; Sodian, 2010 ; Wellman, 2010) et les théories du changement de point de vue et de point de sentir (Berthoz, 2004, p. 266 ; Thirioux, Berhoz, 2010), les théories de la neuro-esthétique (Vidal, 2011 ; Couchot, 2012 ; Pelletier, 2014)

- les apports des recherches en didactique du plurilinguisme (Aden (2010b) ; Auger (2005, 2007, 2015) ; Beacco (2005, 2008) ; Byram (2007) ; Coste (2013, 2015) ; Kervran (2006) ; Gogolin (1994, 2009) ; Hufeisen et Neuner (2003), Hufeisen et Marx (2007) ; Kramsch, Levy et Zarate (2008) ; Krumm (2001, 2003, 2013) ; Molinié (2004, 2006, 2009) ; Zarate (1993, 2003) etc.)
- les apports des recherches faisant le lien entre la pédagogie du théâtre ou du drama et la didactique des langues (Aden (2008, 2015a, 2017b), Dufeu (1982, 1996), Feldhendler (1988, 1990), Fleiner (2016), Sambanis (2013), Schewe (1993, 2011) etc.)

J'ai à la fois choisi le paradigme de l'énaction comme cadre théorique général pour analyser le dispositif performatif, et c'est ce même paradigme qui a inspiré la pédagogie élaborée en coopération avec l'ensemble de la communauté de pratiques impliquée dans la recherche qui fait l'objet de cette étude doctorale¹⁰. La performance, telle que je la comprends, se distingue de la définition que les textes officiels lui confèrent. Si ce terme est très présent dans l'éducation française, il y revêt en effet la signification du score, du dépassement de soi (et parfois même des autres) ; celle donc qui est également privilégiée par les sportifs de haut niveau. Dans le contexte des arts en revanche, la performance invite à dépasser le connu, à construire une nouvelle réalité (Fischer-Lichte, 2012, p. 26). Comme le souligne Schechner (2008, p. 97), elle est émergente et

⁸ La kinesthésie est « l'ensemble des informations données par les propriocepteurs musculaires articulaires et les commandes motrices de locomotion » (Berthoz, 1997, p. 190 version IBOOK).

⁹ La théorie de l'esprit met en avant la capacité d'une personne d'attribuer des états mentaux aux autres, et par là-même de comprendre désirs, croyances, émotions, bien qu'elles diffèrent des siennes propres.

¹⁰ Et principalement Joëlle Aden en tant que directrice scientifique et dont les travaux nous ont permis de concevoir cette étude. Pour la constitution et le rôle de la communauté de pratiques, Cf. §13.1.

sociale. Elle se construit dans les rencontres. À ce titre, elle est située et fait appel à des registres sensori-moteurs, émotionnels, esthétiques (Dewey, 1934; Schaeffer, 2015), empathiques (Fischer-Lichte, 2012, p. 26). Ces registres accompagnent le langage verbal mais semblent être rarement pris en compte en éducation en France. Or, au vu de mes premières expériences, ils me paraissent fondamentaux. Pourquoi et en quoi ?

Dans cette recherche, je m'attache à étudier les liens entre les notions d'empathie, d'expérience esthétique et de translangageance pour mieux comprendre leur incidence conjointe sur le développement de l'autonomie langagière des élèves dans un contexte plurilingue. J'étudie la performance en tant que moyen pour développer ces trois formes d'expérience de la relation. Ma thèse s'articule autour de quatre questions phares pour les enseignements de langues, qui nous accompagneront au fil de la réflexion :

1. Dans quelle mesure **l'expérience esthétique**, qui s'appuie sur **les mécanismes d'empathie**, est-elle susceptible de développer **l'autonomie langagière** des élèves, notamment la plasticité entre toutes les formes de langages, c'est-à-dire la **capacité à translangager** (Aden, 2012) ?
2. En quoi une **approche performative** de l'enseignement des langues par le théâtre (Schewe, 2011 ; Fleiner, 2016) est-elle un moyen privilégié pour **générer des situations d'expérience esthétique** propres à **développer la capacité à translangager** ?
3. Dans quelle mesure la collaboration d'artistes avec les enseignants de langues permet-elle de co-construire **un dispositif performatif plurilingue** susceptible de **développer la capacité à translangager** ?
4. Dans quelle mesure ce **dispositif performatif plurilingue** a-t-il développé **l'autonomie ou la plasticité langagière** des élèves étudiés dans l'échantillon ?

Les relations entre les notions évoquées dans ces questionnements sont néanmoins corrélatives et non consécutives. La capacité à translangager développe-t-elle également cette plasticité mentale qui renforce la créativité et la capacité à l'empathie ?

Dans la première partie de ma thèse, je réinterrogerai les concepts phares dont je fais usage tout au long de ce travail dans le prisme de mon cadre théorique, l'énaction. Je m'attacherai à présenter et contextualiser ce paradigme dans la didactique des langues afin d'explicitier mes appuis théoriques et mes choix méthodologiques. Au cœur de cette réflexion s'inscrit la notion de langues que j'aborde dans la matrice plus large du

langage. Bien plus que des outils, les langues – ultimes formes, normées, des langages - sont des moyens d'entrer dans la relation aux autres, de changer de perspective, de s'ouvrir aux mondes via l'expression partagée qui fait sens. Comme tout acte d'expression verbale ou non verbale, orale ou écrite, les langues sont un phénomène émergeant de processus créatifs, au cœur des langages et de la nature humaine fondamentalement apprenante. Pour Wolfgang Iser (2008), le théâtre met naturellement en jeu différentes cultures et différentes langues dans l'action conjointe, et permet ainsi de faire l'expérience de l'altérité à la fois comme de la condition *sine qua non* de la perception et de la construction de soi, mais aussi de changer de perspective. Dès le moment où on a pu faire l'expérience de l'étrangeté (la ressentir), elle nous devient familière (car vécue), et n'est donc plus étrangère (*ibid.*, 106). C'est pourquoi la pratique théâtrale s'avère particulièrement riche en contexte d'apprentissage de langues vivantes étrangères (LVE).

La deuxième partie sera consacrée à la méthode choisie pour ce travail. Je présenterai l'expérimentation qui constitue le socle de ma thèse et fait partie d'un projet plus global : AiLES (Arts in Language education for an Empathic Society). A la croisée de l'expression théâtrale et des apprentissages scolaires, il s'inscrit dans la complexité systémique de la classe de langue(s) (Aden, 2010a, Morin, 1995), ici doublement complexe puisque le contexte d'étude est une « classe bilangue¹¹ » en milieu pluriculturel défavorisé de la région parisienne. Il est important d'insister ici sur cette vision complexe des apprentissages - c'est-à-dire que mon travail de thèse mettra certes l'accent sur des aspects innovants du dispositif exploré dans le cadre de l'étude AiLES, mais la construction performative des enseignements est conçue *avec* les enseignants de langues. Des phases d'apprentissage DE la langue ou plus précisément DES langues sont nécessaires, durant lesquelles un travail sur les structures langagières, le lexique, la phonétique/phonologie etc. est réalisé. Ces phases sont au même titre que les séances de théâtre au fondement des capacités de créativité langagière des élèves. Dans l'approche performative qui fait l'objet de cette recherche, ce qui diffère des enseignements traditionnels est d'une part que les enseignants co-construisent leur progression, d'autre part que les préparations de cours évoluent au fil de l'évolution des

¹¹ Les élèves apprennent conjointement deux langues vivantes étrangères depuis la 6^e. Dans notre cas, il s'agit de l'allemand et de l'anglais.

improvisations et des interactions langagières performées. Les artistes, de même, co-planifient leurs interventions, et enfin, enseignants et artistes co-construisent l'ensemble la progression du projet, dans notre cas particulier avec la collaboration des chercheurs et des chargés de mission culturelle. Nous reviendrons plus en détail sur ce travail en Communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998) et de recherche et son impact sur les cours de langues.

Dans la troisième partie consacrée aux analyses, je me suis attachée à étudier plus particulièrement les liens entre les **mécanismes d'empathie**, les **expériences esthétiques** vécues de manière réceptrice et opératoire par les élèves, et leurs capacités à **translangager** (Aden, 2013; Creese & Backledge, 2010; Garcia, 2009; 2012). M'adossant aux travaux des chercheurs susnommés, j'ai créé le néologisme de **translangageance**¹² (Eschenauer, 2014a) pour décrire le processus d'émergence d'un langage commun qui fait sens dans l'expérience des élèves, à travers toutes les formes de langages. Pourquoi s'intéresser aux mécanismes d'empathie et aux expériences esthétiques dans l'enseignement des langues, et pourquoi les relier à la *performance* ? Que signifie cette notion de *performance* ? Joëlle Aden nous rappelle que « d'un point de vue physiologique, l'empathie a pour rôle d'informer sur l'environnement et sur les intentions de l'autre ; d'un point de vue social, elle favorise la coopération et facilite la communication (...) On peut penser que, si le mimétisme constitue l'une des portes d'entrées dans l'empathie, le fonds poétique commun et l'imaginaire la nourrissent fortement¹³. » Je formule l'hypothèse (cf. §15) que les mécanismes d'empathie, engendrant une distanciation de soi pour se mettre à la place de l'autre (Thirioux & Berthoz, 2011) favorisent le passage d'une langue et d'une culture à l'autre, tout comme une capacité à translangager pourrait étayer une attitude empathique. Nous verrons alors, dans cette troisième partie réservée aux analyses, comment l'expérience esthétique du langage a été vécue par les élèves au travers de leur positionnement de « spect-acteurs », c'est-à-dire acteurs et spectateurs en même temps, les reliant ainsi à

¹² Cf. Chapitre 2, §4. Je m'appuie ici sur les publications d'Hélène Trocmé-Fabre, pour qui le suffixe « -ance » désigne le processus, et qui s'intéresse en particulier au processus d'apprentissage qu'elle retrace au travers du concept d'*apprenance* (Trocmé-Fabre, 1999). Le radical *translangage* provient lui-même de la notion de *translangager* que Joëlle Aden définit comme « l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains » (Aden, 2013 : 115).

¹³ Joëlle Aden (2010) : *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*, projet ANRAT, IDEA - Europe, Schibri Verlag, p. 32

leur plus profonde nature humaine¹⁴ (Boal, 1978/2004, p. 21). J'étudierai en quoi elle leur a permis de révéler et d'actualiser leur potentiel, intrinsèque à tout humain, d'êtres apprenants et « langageants » (Maturana & Varela, 1994, p. 230), fondamentalement sociaux et créatifs – et par conséquent, à développer la fluidité langagière dans les langues vivantes enseignées à l'école (allemand, anglais) en s'appuyant sur des stratégies de médiations encorporées, non verbales et verbales. J'expliciterai notamment le rôle médiateur de l'approche *performative*. Celle-ci a ouvert un « espace de potentialisation » (Aden, 2013, p. 120), un environnement favorable à l'émergence des processus translangues-transcultures-(inter)subjectifs qui reposent sur les mécanismes d'empathie et s'expriment dans la translangageance.

Pour conclure, j'évoquerai dans ce travail quelques limites de l'approche que nous avons mise en œuvre sur le terrain. Ces constats sont à la fois liés au cadre institutionnel et à l'habitus pédagogique des équipes. Néanmoins, je questionnerai les ouvertures possibles suite aux enseignements tirés des résultats obtenus. Je m'interrogerai sur le fondement d'un entraînement à l'empathie en classe de langues basé sur une pédagogie énaïve (d'après Varela et al., 1993 ; Aden, 2008 ; Trocmé-Fabre, 1995), ainsi que sur les liens intrinsèques entre l'empathie, les expériences esthétiques du « spect-acteur » et le *translanguaging* (Williams, 1997 ; Garcia, 2009) ou le *translangager* (Aden, 2013) – ou plus précisément la translangageance (Eschenauer, 2014a) - et l'incidence de ces liens sur les enseignements-apprentissages de langues.

Enfin, je précise que tout au long de ce travail, j'oscillerai entre le « je » et le « nous », comme dans le paragraphe précédent, le « je » concernant mon propre travail de recherche, et le « nous » faisant référence à la communauté de pratiques (Wenger, 1991) que nous avons constituée au cours de l'étude AiLES et dont je faisais partie dans le cadre de mes recherches (cf. §13.1.3)

¹⁴ « Tous les êtres humains sont des acteurs (ils agissent !) et des spectateurs (ils observent !). Nous sommes tous des spect-acteurs » (Boal, 2004, p. 21). Dans notre cas, l'activité de spect-acteurs des élèves a été exacerbée dans l'éveil de leur conscience du jeu d'acteur (expérience esthétique), dans le double sens du terme : celui qui interagit sur scène avec son public et celui qui agit sur et avec le monde pour le transformer.

Cette thèse a été rédigée dans le souhait de partager des expériences. Elle a soulevé en moi de nombreuses interrogations restées en suspens, chacune d'elle trouvant au fil de ces années au mieux des réponses questionnantes, que je propose aux lecteurs/lectrices¹⁵ de découvrir dans les chapitres à venir.

Ce qui sous-tendra constamment tout ce que nous dirons est la conscience que le phénomène de la connaissance ne peut être abordé comme s'il existait des 'faits' ou des objets extérieurs que nous saisirions pour les stocker dans notre tête. L'expérience de toute chose extérieure est validée de manière particulière par la structure humaine, qui rend possible 'la chose' qui surgit dans la description (Maturana & Varela, 1994, p.12).

¹⁵ Pour ne pas trop alourdir la lecture de la thèse, j'emploierai à l'avenir « le lecteur » dans sa forme masculine qui inclura également le féminin.

Chapitre 1– Langages et énaction

« C'est en 'langageant' que, dans les coordinations comportementales que sont le langage, l'acte de connaître fait émerger un monde. Nous forgeons nos vies dans un couplage linguistique mutuel, non pas parce que le langage nous permet de nous révéler nous-mêmes mais parce que nous sommes constitués de langage dans un devenir continu que nous faisons émerger avec d'autres»

(H. Maturana, F. Varela, 1994 : 230)

Omniprésentes dans notre champ d'études, les notions d'*enseignement*, d'*apprentissage de langues* et de *cultures*, souvent combinées dans une même formule¹⁶, ne se réfèrent pas toujours aux mêmes paradigmes. Car les mots que l'on croit partager en en faisant usage s'avèrent bien différents pour les uns et les autres dès lors qu'on explicite le sens qu'on leur donne, celui-ci étant lié à nos sensibilités, nos expériences, nos choix, nos identités... Ce constat présuppose un éclairage préalable de l'acception de ces termes qui sous-tendra mon travail de thèse.

Dans le cadre de ma recherche, une approche *enseignants-élèves-école-familles* permettant de « replacer la problématique éducative sous l'angle du potentiel [des élèves] et de son actualisation » (Trocmé-Fabre, 1999, 168) a été privilégiée. Les *enseignements-apprentissages de Langues Vivantes* sont donc reconsidérés à partir des « racines biologiques de la connaissance » (Maturana & Varela, 1994). Car les élèves, avant d'être liés à l'école, sont des enfants, des jeunes bien en vie : c'est-à-dire des êtres dans des « corpsesprits » (Trocmé-Fabre, 2003, p. 38). Comme nous le rappelle Hélène Trocmé-Fabre dans de nombreux ouvrages (1987/1994, 1995, 1999, 2004/2013) la nature de l'être humain est fondamentalement *apprenante*, c'est-à-dire en mouvement perpétuel, dans la double circularité interne (je change en tant qu'individu à l'intérieur de moi-même) et externe (je change en fonction du monde qui m'entoure et des autres qui me permettent de réorganiser mon système de représentations). Ce mouvement complexe est nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère qui présente un nouveau système linguistique face auquel l'apprenant doit « accepter ce qui est différent de soi tout en maintenant sa propre structure » (Trocmé-Fabre, 1994, p. 18). Depuis

¹⁶ Les enseignements-apprentissages de langues-cultures

plusieurs siècles, des penseurs, artistes ou chercheurs, ont évoqué cette nature de la vie de l'individu dans la société « liquide » (Bauman, 2007, 2013). Les langues du quotidien sont très justement désignées en français comme des *langues vivantes*, c'est-à-dire qu'elles sont en renouvellement permanent, comme les cellules constitutives de notre corps, lui-même *compre(n)ant* (donc *imprimant*) et *exprimant*. Les changements s'opèrent au sein même des cultures qui pratiquent ces langues, au gré des évolutions internes des groupes et des échanges qui se multiplient et se complexifient à échelle planétaire. N'oublions pas en effet que l'étymologie du verbe *comprendre* provient du latin classique *compre(he)ndere* (composé de *cum* ou *com* « avec, ensemble » et *pre(he)ndere* « prendre, saisir, attraper » au sens propre, « vaincre » au sens figuré) – c'est-à-dire que dans son assertion première, ce verbe signifie « saisir avec, attraper ensemble : entourer quelque chose » puis s'est transformé en « saisir par l'intelligence, surmonter un obstacle à la compréhension, embrasser par la pensée¹⁷ ». De même, le verbe *exprimer*, avant de signifier au sens figuré « représenter, mimer, créer, rendre visible » puis « exprimer, décrire », a pour sens propre dans son étymologie latine *ex-primere* « faire sortir en pressant, pousser vers le haut, pomper vers le haut » et dans son sens figuré « faire du chantage (*erpressen* en allemand), faire pression sur qqn pour obtenir des informations, opprimer¹⁸ ». Ces détours étymologiques mettent en lumière le lien entre l'action physique et l'action mentale (la simulation ou la prédiction de l'action). Ils laissent entrevoir la dimension physiologique de tout processus intellectuel (Berthoz et Petit, 2006 ; Berthoz et Debru, 2015).

Comment, dans le cadre de cette réflexion, définir alors la justesse de la langue à *acquérir*, comme le souhaite traditionnellement la DDLC ? Comment comprendre ses *règles* (terme qui désigne une linéarité, une mesure millimétrée, une inflexibilité absolue) ? Pour Didier Bottineau au contraire, la langue est « un système de production biosémiotique autorégulé, formalisme procédural collectif, appris interactivement, individuellement incarné » (Bottineau, 2011b, p. 24). Au-delà de ses dimensions individuelle-corporelle et partagée-sociale, pour Trocmé-Fabre, une langue, c'est le regard d'une culture sur le réel (Trocmé-Fabre, 2013). La langue traduit l'interprétation et la construction de la *réalité* par les cultures qui la pratiquent. Cette *réalité*, dans le

¹⁷ cf. dictionnaire latin-allemand : Stowasser, J.M., Petchening, M., Skutsch, F. (1994) : *Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*, Holbrunn, Oldenburg-Verlag

¹⁸ *ibid.*

sens que lui confère Nicolescu (2015) et que je retiens ici, comprend une dimension pragmatique et ontologique, c'est-à-dire qu'elle est en lien avec notre vécu : « c'est ce qui *résiste* à nos expériences, représentations, descriptions, images ou formalisations » (p. 174).

Dans ce chapitre, il s'agira d'interroger la notion de « langue », à partir d'appuis théoriques qui me permettront de replacer les *langues* à l'intérieur d'une matrice plus large qui est celle du *langage*. Tout au long des paragraphes à venir, je discuterai pourquoi il me semble souhaitable d'appréhender les enseignements-apprentissages, à fortiori de langues, en les enracinant dans le vivant, c'est-à-dire dans le mouvement.

1. L'énaction : racines biologiques du langage

"Nous forgeons nos vies dans un couplage linguistique mutuel, non pas parce que le langage nous permet de nous révéler nous-mêmes mais parce que nous sommes constitués de langage dans un devenir continu que nous faisons émerger avec d'autres. Nous nous trouvons dans ce couplage ontogénétique (...) comme une transformation continue dans le devenir de notre monde linguistique, celui que nous construisons avec d'autres êtres humains".

(Maturana & Varela, 1994, p. 230)

1.1. Autopoïèse et couplage structural : le paradigme de l'énaction

La construction théorique de référence sur laquelle je baserai ma réflexion et l'analyse du dispositif pédagogique sur lequel repose ma recherche est celle du paradigme de l'énaction, proposé dans les années 80 par le neurophénoménologue chilien Francisco Varela. « L'idée fondamentale de l'énaction est que les capacités cognitives sont inextricablement liées à l'histoire vécue, de la même manière qu'un chemin qui n'existait pas au préalable est établi en marchant » (Varela, 2017, p. 220). Dans ce paragraphe, il s'agira non seulement de présenter les grandes lignes de l'énaction, mais également de la contextualiser dans le domaine de la didactique des langues. L'énaction relève en effet davantage d'un paradigme que d'une théorie. Néanmoins, ses soubassements théoriques qui relient les neurosciences cognitives et la phénoménologie (en particulier Husserl et Merleau-Ponty) justifient de présenter l'énaction comme le « cadre théorique » de ma recherche.

1.1.1. La notion de paradigme

D'après Thomas Kuhn¹⁹, le paradigme exprimerait des convictions partagées à échelle internationale par une communauté de scientifiques. Pour lui, un paradigme correspond à une révolution scientifique et permet à un chercheur de (re-)découvrir son domaine de recherche depuis une perspective nouvelle au cours d'une nouvelle expérience (*gestalt switch*), lui donnant ainsi une nouvelle forme. Selon Kuhn, le travail du scientifique ne peut pas se limiter à une réflexion purement intellectuelle, mais il passe nécessairement par des résolutions de problèmes, par des exercices pratiques qui permettent au chercheur d'accéder à la connaissance de sa science. Le paradigme désigne cette forme d'apprentissage permettant une nouvelle interprétation de son objet d'étude.

Les paradigmes fournissent aux scientifiques non seulement une carte, mais aussi certaines directives essentielles à la réalisation d'une carte. En apprenant un paradigme, l'homme de science acquiert à la fois une théorie, des méthodes et des critères de jugement, généralement en un mélange inextricable. C'est pourquoi, lors des changements de paradigme, il y a généralement déplacement significatif des critères déterminant la légitimité des problèmes et aussi des solutions proposées. (p. 155)

[...] Durant les révolutions, les scientifiques aperçoivent des choses neuves et différentes, alors qu'ils regardent avec des instruments pourtant familiers dans des endroits qu'ils avaient pourtant déjà examinés. C'est un peu comme si le groupe de spécialistes était transporté soudain sur une autre planète où les objets familiers apparaissent sous une lumière différente et en compagnie d'autres objets inconnus. [...] Les changements de paradigme font que les scientifiques, dans le domaine de leurs recherches, voient tout d'un autre œil. Dans la mesure où ils n'ont accès au monde qu'à travers ce qu'ils voient et font, nous pouvons être amenés à dire qu'après une révolution, les scientifiques réagissent à un monde différent. (p. 157)

¹⁹ Thomas S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, 1e éd. 1962, nouv. éd. augm. 1970, trad. fr. 1983, Paris : Flammarion, 288 p., Cité par Christian Puren in Dossier n° 3 : « La perspective didactique ¼ : modèles, théories et paradigmes » page 15/29, Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». <http://www.christianpuren.com> [Consulté le 10/08/2016]

Toujours selon Kuhn, le *paradigme* inclut les *théories*, dans ce qu'il nomme notamment les « généralisations symboliques » et les « valeurs scientifiques », deux des quatre caractéristiques du paradigme, les deux autres étant « les modèles » (ontologiques ou heuristiques) et les « exemples types ».

Pour Emmanuel Lévinas, le paradigme est également un modèle qui permet d'apprendre, un exemple dont il est nécessaire de trouver les applications possibles, car « les idées ne se séparent jamais de l'exemple qui les suggère ». D'après le philosophe, c'est en effet l'acte qui détermine la connaissance, en tant qu'il « fait surgir la forme où il reconnaît son modèle jamais entrevu jusqu'alors » (1968²⁰).

Une théorie en revanche,

au sens plein du terme, [est] une vaste synthèse intégrant et permettant de comprendre une multitude de données observationnelles et expérimentales dans un cadre rationnel et unifié. La théorie est le niveau le plus élevé auquel parvient l'explication scientifique dans un « champ » ou un large domaine donné²¹.

En résumé :

Alors que la théorie part d'hypothèses fondées sur la croyance en une existence rationnelle et objective, donc indéfectible des thèmes d'étude dans *un* champ donné, le paradigme s'ouvre à l'émergence d'idées nouvelles et prend en compte la subjectivité du chercheur qui change de perspective dans l'interprétation de ses observables en fonction d'expériences nouvelles. Le paradigme inclut des théories.

Varela s'inscrivait volontairement à la croisée des disciplines, entre la biologie, la philosophie (phénoménologie, éthique), les neurosciences, la sociologie, la psychologie... L'énaction relève de son approche transdisciplinaire de l'observation du monde, invitant le chercheur (donc tout apprenant) à croiser des perspectives pour comprendre son objet d'étude. Ses caractéristiques correspondent en cela davantage à un paradigme plutôt qu'à une théorie. Le terme « paradigme » incluant notamment les théories sous-jacentes et émergentes à ces expériences et points de vue, parler du paradigme de l'énaction en tant que « cadre théorique » n'est pas contradictoire.

²⁰ Levinas, E. (1968) : Quatre Leçons talmudiques, Paris, cité par Françoise ARMENGAUD, « PARADIGME, philosophie », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 26 août 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/paradigme-philosophie>

²¹ Armand de RICQLÈS, Stéphane SCHMITT, « ÉVOLUTION », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 26 août 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/evolution/>

Pourquoi s'appuyer sur le paradigme de l'énaction en didactique des langues ? C'est ce que nous allons expliciter dans les paragraphes suivants.

1.1.2. La cognition dans le prisme de l'énaction

« Notre vie quotidienne (...) est une chorégraphie raffinée de coordinations comportementales » (Maturana & Varela, 1994, p.228)

Descartes a durablement influencé notre interprétation française du monde et de la pensée. Pour lui, les propriétés sensibles d'un objet ne permettent pas de le *connaître*, car celles-ci peuvent se modifier en fonction d'événements extérieurs ou au contact d'autres éléments, alors que l'objet reste le même. Seules ses qualités sensibles changent. Un exemple célèbre illustre cette pensée. Il s'agit du morceau de cire au contact de la chaleur du feu : pour Descartes, c'est bien la même cire qui est là avant et après, mais ses propriétés antérieures au contact (dure, froide) changent après (molle, chaude, autre odeur). Pour le philosophe classique, seul l'entendement peut fournir la connaissance.

De nombreux chercheurs en neurosciences cognitives soulignent cependant aujourd'hui « l'erreur de Descartes » (Damasio, 1995). Leurs recherches mettent en avant que le corps et l'esprit sont une unité, aussi bien biologique (le cerveau ne peut fonctionner sans le reste du corps et inversement) qu'intellectuelle (les savoirs se co-construisent avec l'expérience corporelle située). C'est ce qui est communément appelé *embodiment*, « *embodied mind* » (Varela, Thomson et Rosch, 1991 ; Anderson, 2003), la « cognition incarnée » ou « cognition incorporée », qui concerne tous les apprentissages en général, et s'applique aux langues en particulier (Trocmé-Fabre, 1987). Ce courant prolonge les travaux menés dans le courant du pragmatisme de James, que Dewey a appliqués dans le cadre de l'éducation.

Je crois que le côté actif précède le côté passif dans le développement de la nature de l'enfant ; que l'expression vient avant l'impression consciente ; que le développement musculaire précède le développement sensoriel, que les mouvements viennent avant les sensations conscientes ; je crois que la conscience est essentiellement motrice ou impulsive ; que les états conscients tendent à se projeter en action.

Je crois que négliger ce principe est la cause de la perte de beaucoup de temps et d'énergie dans le travail scolaire. Une attitude passive, réceptive ou d'absorption est imposée à l'enfant. Les conditions sont telles qu'il ne lui

est pas permis de suivre la loi de sa propre nature ; d'où friction et gaspillage.

(John Dewey, 1897/2013 : Mon credo pédagogique.)

La question du lien perception-action-cognition et de l'indissociabilité entre le corps et l'esprit est centrale dans la philosophie de l'esprit (Denett, 1991) et a été portée par des linguistes également (Lakoff et Johnston, 1986 ; Searle, 1972). Depuis des siècles, les philosophes de différentes écoles s'interrogent sur les phénomènes de conscience, sur la corporéité et ses liens avec la connaissance ou le savoir. Les artistes également, depuis toujours, puisent dans ces registres pour comprendre le monde et exprimer leurs pensées. « *Faire corps avec, (c'est) comprendre mieux* », résumait Lecoq (1997, p. 33), évoquant aussi bien les peintres, les poètes, les sculpteurs, les comédiens que les artisans.

Aujourd'hui cependant, le « *mind-body problem* » connaît un autre positionnement. Avec l'avènement des neurosciences, la relation corps-esprit se trouve réinterrogée dans un questionnement matérialiste. Par des techniques comme l'électroencéphalogramme (EEG) ou l'imagerie cérébrale par exemple, des phénomènes jusque-là pressentis deviennent partiellement visualisables.

L'énaction se situe à l'interface entre la philosophie et les neurosciences, et plus généralement à la croisée des sciences cognitives. Varela s'intéresse avant tout aux racines biologiques de la connaissance. Il défend l'idée selon laquelle la connaissance ne serait pas le fruit d'apprentissages de savoirs qui seraient extérieurs à l'apprenant et que celui-ci devrait « s'approprier », mais elle émergerait perpétuellement dans les interactions au cœur desquelles s'enclenche la boucle perception-action (Varela et al., 1993, p. 209). Les neurosciences cognitives confirment ainsi ce que des phénoménologues comme Husserl (HUA XXXVIII) ou plus tard, Merleau-Ponty (1964) notamment avaient déjà formulé : la perception n'est pas une prescription ni un résultat, mais une simulation mentale de l'action (Berthoz, 2007). Perception et action constituent donc une boucle indissociable (Neisser, 1976 ; Varela, 1988) que Berthoz appelle la « perçaction » (2010, p. 11). Celle-ci est le moteur de la cognition (Trocmé-Fabre, 1999, p. 57-78).

Pour mieux cerner cette dynamique émergente de la cognition, Varela propose alors de décroisonner la pensée scientifique, de redécouvrir l'humain non pas au travers du prisme de la biologie OU de la philosophie OU des sciences sociales OU de la psychologie

etc., mais de développer une pensée plus holistique qui permettrait de s'appuyer sur les sciences dures ET les sciences humaines. Ainsi, les termes-clé relatifs à la définition de la cognition opèrent un glissement que Varela (1988, p. 120) résume ainsi :

<p><i>Depuis :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> dédié à une tâche résolution de problèmes abstrait, symbolique universel centralisé séquentiel, hiérarchique monde prédéfini représentation développement par conception 	<p><i>Vers :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> créateur définition de problèmes historique, incarné contextuel distribué parallèle monde enacté action productive développement par stratégies évolutionnistes
---	--

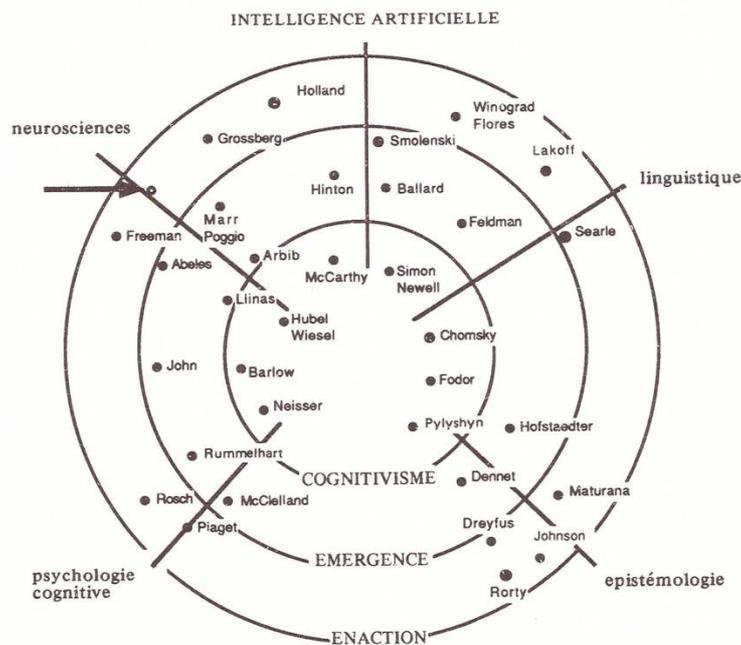


Figure 1 - "Une carte polaire des Sciences et Technologies Cognitivistes". F. Varela (1988, p.121)

Cette « carte polaire des STC » résume la pensée varélienne selon laquelle la « compréhension de la cognition fondamentale et ses origines sont en relation d'imbrication successive, comme des boîtes chinoises » (1988, p.120). La carte polaire des STC place

le paradigme cognitiviste en son centre, les thèmes de l'alternative à la périphérie, et le champ intermédiaire des idées connexionnistes entre les

deux. Le nom des chercheurs représentatifs cités dans le texte apparaît dans chaque région le long du rayon correspondant à leur discipline. La flèche indique le placement qui représente la position de [Francisco Varela] (ibid, p. 121).

Dans son ouvrage co-écrit avec Thompson et Rosch (1993), Varela précise son choix du terme d'énaction (de l'anglais *to enact* « susciter », « faire émerger » ou « faire advenir »), néologisme employé

dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des divers actions qu'accomplit un être dans le monde. (Varela et al., 1993, p. 35)

Ce paradigme repose sur les bases biologiques et phénoménologiques de la connaissance (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989). Pour le neurophénoménologue²² en particulier et les chercheurs en neurosciences cognitives en général, agir, c'est apprendre. Toute connaissance est « incarnée » et émergente. Le sens n'existe pas à priori, mais on le construit en agissant avec les autres, dans l'interaction. On le co-crée. La « réalité » n'est pas extérieure à nous. Elle pourrait être précisée comme le propose von Glasersfeld (1997, p. 47) par la différenciation entre « *Wirklichkeit*²³ » et « *Realität* ». La *Realität* se réfère au monde physique tandis que la *Wirklichkeit* correspond au vécu subjectif de ce monde physique, donc à la perception individuelle de ce qui est réel. Pour Von Galsersfeld comme pour Varela et les phénoménologues, c'est la *Wirklichkeit* qui prédomine car nous ne pouvons pas comprendre le monde indépendamment de nos perceptions (Kraus 2002, pp.48-67). Cependant, notre réalité subjective se construit toujours dans une boucle interactive avec le monde.

Précisons les grands principes de la cognition dans un paradigme éenactif.

Tout d'abord, elle est **située et situante** (Masciotra, Roth, Morel, 2008, p. 35), ce qui revient à penser que connaissance et expérience vont de pair. Apprendre est le propre de l'être humain, vivant, qui se transforme sans cesse au cours de sa propre évolution (ontogénèse : relation à soi-même, évolution par exemple de l'enfant grandissant), et qui

²² les dernières études en neurologie relatives à la cognition le confirment

²³ *Wirklichkeit* = « réalité ». Il n'existe pas de distinction entre ces deux termes (*Wirklichkeit* et *Realität*) en français.

génère perpétuellement un sens nouveau au fil de l'évolution de l'espèce (phylogénèse : relation aux autres et à l'environnement).

La cognition serait donc également dépendante de la **temporalité** de chacun. Elle relève de choix, de la sélection consciente et inconsciente faite par l'individu par rapport à tous les stimulus auquel il est soumis. Selon sa propre temporalité (rythme, moment d'évolution ontogénétique, évolution de la phylogénèse) et la temporalité de son milieu (perception culturelle de la temporalité, moment de la journée, situation d'examen ou de vacances etc.), l'apprenant n'effectuera pas les mêmes choix cognitifs.

Dans le paradigme énaïctif, la **cognition** est alors **distribuée**. L'activité humaine ne se réduit pas à l'activité de l'individu autopoïétique, elle est au contraire distribuée entre les membres d'un groupe, entre les sujets co-agissants et les structures environnementales et matérielles. Elle relève de choix, de la sélection consciente et inconsciente faite par l'individu par rapport à tous les stimulus auquel il est soumis. D'une part, la fonction du cerveau est de guider l'action, et l'action nourrit l'activité cérébrale. D'autre part, la perception, la mémoire, directement liées à l'action, contribuent aux comportements appropriés de l'apprenant dans la situation sociale et locale (réflexion, prise de décision). L'activité cognitive ne se limite alors pas aux seules représentations mentales, elle inclut les structures sociales, la culture, les individus.

Par ailleurs, pour Varela comme pour les neurologues proches de la phénoménologie, toute connaissance est **incarnée** et **émergente**. Les capacités de traitement de l'information relèvent de l'expérience déjà-là qui permet d'accueillir individuellement la nouveauté. Elles dépendent aussi des limites de capacités attentionnelles de chacun, des mécanismes du traitement sensoriel et du contrôle moteur, de l'affect etc. Le savoir n'existe pas à priori, *je* le fais co-émerger dans la relation à l'autre, et *je* lui donne du sens dans cette intersubjectivité (Husserl, 1929, p. 63)²⁴. La connaissance est donc indissociable de la corporéité de l'individu, de la situation, du contexte dans lequel elle émerge et qu'elle fait émerger. « Dans son sens le plus vaste, [la cognition] consiste plutôt en l'énaïction ou le faire émerger d'un monde par le biais d'une histoire viable de couplage structurel » (Varela & al., 1993, p. 278).

²⁴ Cette conception de la connaissance s'inscrit dans la droite lignée de la vision éidétique et phénoménologique de Husserl, prolongée notamment par Merleau-Ponty qui insista sur la corporéité dans l'accès à la connaissance.

Penser les processus cognitifs dans le paradigme éenactif nous invite à reconsidérer la connaissance dans ce qui est fondamentalement constitutif de l'Humain : c'est-à-dire le Vivant. Ceci implique donc d'intégrer les **trois « logiques du vivant »** (Jacob, 1970) dans la conception de dispositifs pédagogiques. Il s'agit des trois formes de liens complexes replaçant l'individu dans un tout constitutif du vivant. Ces trois logiques interagissantes et interdépendantes sont au fondement de la « structuration de l'organisme apprenant » (Trocmé-Fabre, 2003, p. 30). Dans ce cadre, « l'intelligence ne se définit plus comme la faculté de résoudre des problèmes, mais comme celle de *participer* à des mondes partagés » (Varela, 2017, p. 220). Elle dépend de :

a – l'**évolution** (relation à soi) : la structure vivante est en perpétuelle réorganisation, en renouvellement (renouvellement des cellules, des histoires etc.). C'est l'ontogénèse.

Dans une approche pédagogique éenactive, l'apprenant devrait pouvoir vivre son *kairos* (le temps juste, le bon moment) malgré les impératifs du *chronos* (le temps matériel) de l'école... L'apprenant n'est pas non plus « matheux » ou « artiste » ou « sportif » ou « fort en langues », il est constitué de l'ensemble de ces qualités, qui seront plus ou moins dominantes selon les moments de sa croissance, selon ses goûts et selon les autres types d'interactions tout aussi déterminantes dans son développement cognitif : sa relation aux autres et au milieu ;

b – l'**adaptation** (relation à l'autre) : la structure vivante est modifiée dans l'interaction. C'est la phylogénèse. Transposée à un contexte pédagogique, cette caractéristique du vivant invite les pédagogues à penser la dimension relationnelle dans leur conception de projets ou de séquences ; à déplacer la représentation de l'enseignant²⁵ qui apporte le savoir à ses élèves vers une conception de la connaissance partagée qui se construit dans l'action commune. L'élève transforme ses connaissances au fur et à mesure de ses expériences scolaires. Certes, cette évolution s'opère au cours des échanges intellectuels avec ses enseignants (adaptés au niveau de scolarisation de l'enfant ou du jeune) et avec ses camarades, mais ceux-ci sont indissociables du vécu physiologique de l'apprenant durant ces différents moments d'échanges (de ses émotions, des perceptions-actions enclenchées etc.). L'élève est co-déterminé par les autres enfants ou jeunes qu'il côtoie, et par son milieu (à l'école, dans sa famille ou dans son quartier). Les individus s'influencent mutuellement dans leurs apprentissages et leurs comportements. Ces

²⁵ Pour des facilités de lecture, je renonce à préciser la forme féminine équivalente et j'utilise le masculin pour décrire la fonction de la personne qui enseigne. Pour enseignant, j'écrirai donc à l'avenir enseignant.

individus (co-) percevants, (co-) agissants, (co-) apprenants sont eux-mêmes dans un/des environnements partagés ;

c – la **régulation** (relation à l'environnement) : l'environnement agit sur et est agi par la structure vivante. En contexte scolaire, cela signifie tout d'abord qu'il est important de créer du lien avec les familles, car l'élève est aussi un enfant. L'école est un lieu d'adoption temporaire et renouvelée tout au long de la scolarité de l'enfant ou du jeune. Créer du lien avec des familles, d'un point de vue énonctif, implique d'accueillir les cultures familiales, de les valoriser, d'essayer de comprendre leurs points de vue, leurs manières d'interpréter le monde, afin de pouvoir partager en retour la culture scolaire du pays de résidence et inviter les élèves (et leurs familles) à s'en imprégner. À plus petite échelle, l'environnement qui a une action sur le développement cognitif de l'élève est celui de son établissement. Il n'est pas anodin de penser l'ambiance générale dans les bâtiments (niveau sonore, clarté, couleurs, etc.), la disposition de sa salle de classe, de modifier l'organisation de l'espace selon les activités choisies, de changer de lieu parfois, de penser l'aménagement de l'établissement scolaire (la cour de récréation, les jardins, les lieux de calme et de repli, les CDI, les lieux de partage etc.). Les sorties scolaires, les voyages, les parcours culturels - les enseignants qui les organisent le savent bien – loin d'être une perte de temps, sont des moments privilégiés d'apprentissages.

Si l'on accepte donc de prendre en compte que « les propriétés cognitives émergent dans les systèmes vivants » (Varela, 2017, p. 223), il devient alors souhaitable de se libérer de la « camisole de l'applicabilité immédiate [qui] limite la capacité de développement » (Varela, 2017, p. 223).

Avant de considérer comment se concrétise cette pensée dans la conception de l'enseignement-apprentissage des langues, précisons cette co-détermination dans le développement cognitif de l'individu d'un point de vue énonctif, à la fois *autopoïétique* (relation à soi) et couplée structurellement (relation aux autres et à l'environnement).

1.1.3. *Autopoïèse ou « le soi comme système vivant minimal²⁶ »*

Le domaine d'interactions d'un système autopoïétique est son domaine cognitif. (...) La connaissance réfléchit nécessairement l'ontogenèse de celui qui connaît. L'autopoïèse est (...) un processus continu de spécification de la capacité comportementale d'un organisme et donc de son domaine naturel d'interaction.

²⁶ Varela, 2017, p. 113

(Varela, 1980, p. 77)

L'autopoïèse, du grec ancien αὐτός - *autos* - « soi-même » et ποιεῖν - *poiein* - « produire, créer, construire », est un terme introduit à l'origine par les biologistes Humberto Maturana et Francisco Varela, en 1973 (Varela, 2017, p. 37). Il signifie « auto-créateur ». Le système autopoïétique est caractéristique des êtres vivants : c'est un système auto-organisé, c'est à-dire autosuffisant, en renouvellement permanent, capable de produire lui-même les éléments qui le constituent. L'autopoïèse, pour Maturana et Varela, est le mécanisme qui rend autonomes les êtres vivants par rapport aux systèmes dans lesquels ils s'intègrent (Maturana et Varela, 1994, p. 36). La cellule est le système biologique autopoïétique le plus simple, l'être humain le plus complexe. Ce qui caractérise ces systèmes biologiques est que leur organisation fermée est, dans le même temps, ouverte énergétiquement à d'autres systèmes autopoïétiques. « L'organisation autopoïétique engendre la phénoménologie biologique en produisant les êtres vivants avec un statut d'unités autonomes » (ibid., p. 41).

Plus précisément, dans le domaine de la cognition et à l'école, ce constat biologique d'autonomie du système vivant se rapporte à l'élève, qui interprète les contenus enseignés en fonction de sa propre histoire, de sa propre sensibilité, de ses perceptions, mais également de sa relation aux autres élèves, aux enseignants, à son établissement etc. Le sens de ce qui lui est enseigné n'est pas extérieur à l'apprenant, pré-existant en soi, mais il est directement dépendant de la manière d'être au monde de l'élève.

Le phénomène *interprétatif* est essentiel à tout phénomène cognitif naturel, y compris la vie sociale. Le sens émerge par rapport à une identité bien définie, et non par la captation d'information à partir d'une extériorité. (Varela, 2017, p. 53-54).

L'objectif de tout enseignement est d'accompagner l'apprenant vers l'autonomie de ses propres apprentissages et comportements.

Qu'entends-je par « autonomie » ? Mon travail s'inscrit dans une pédagogie qui permet les transformations menant à l'autonomie telle que l'entend Trocmé-Fabre, c'est-à-dire dans le respect de l'être et des lois du vivant (Trocmé-Fabre, 2013). D'un point de vue étymologique, l'autonomie renvoie à la faculté de faire des choix pour soi-même (autodétermination), dans le respect d'un équilibre. En contexte de la didactique des langues, cet équilibre est donné par le respect des lois de l'école, du vivre ensemble, donc avec les autres élèves et les enseignants, chacun étant également en mesure de

faire des choix et ayant un positionnement hiérarchique différent. L'autodétermination inhérente à l'autonomie n'est donc pas une anarchie, mais elle est partielle et limitée par le contexte (les autres, l'environnement). Pour Trocmé-Fabre : « auto + nomie = gestion de soi » (2003, p. 47). Dans le cadre qui nous concerne, l'élève est considéré en tant que sujet, c'est-à-dire en tant qu'être biologique, émotionnel, et social (culturel) qui se construit, rappelons-le, dans la triple relation :

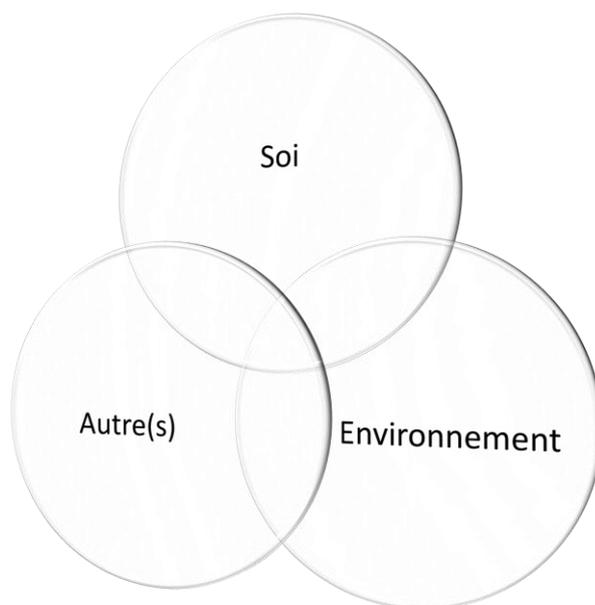


Figure 2 - Triple relation de la connaissance dans le paradigme énonctif

Pour que l'élève gagne en autonomie, il faut donc que ces échanges symbolisés par les cercles inter-reliés s'intensifient et qu'il en prenne conscience afin de devenir acteur de cette construction de la relation-socle de la connaissance. Ceci sera possible si se développent

- « non seulement les structures qui lient l'organisme à son milieu » (Jacob, 1981), nous entendons, dans le contexte de la didactique des langues, l'organisme en tant qu'élève, son milieu=la classe de langue, l'école, le quartier, la famille (relation aux autres et à l'environnement)
- « mais aussi les interactions qui coordonnent les constituants de l'organisme²⁷ » (ibid.), c'est-à-dire au niveau biologique d'une part (émotions, kinesthésie, capacités cognitives de haut niveau, flux vitaux), et au niveau culturel d'autre part (relation à soi).

²⁷ F. Jacob (1981) : Le jeu des possibles. Paris, Ed. Fayard ; cité par Trocmé-Fabre, 2003, p. 47

Des enseignements plus anciens, et plus précisément la culture héritée du confucianisme sur laquelle Francisco Varela se base en partie pour développer sa réflexion sur le « savoir », le « savoir-faire » ou « la connaissance », entendent par autonomie l'apprentissage du développement des aptitudes propres à chacun en adéquation avec la situation et le milieu. Ce sont les trois concepts fondamentaux constitutifs de la vertu chez Mencius²⁸.

Le véritable expert agit à partir d'inclinations qui ont été entendues, et non de règles acceptées, et il échappe donc au fait évident que les réponses purement mécaniques ne sont pas assez structurées pour l'infinie variété des situations que nous devons affronter. (Varela, 1996, p. 54).

L'autonomie est donc entendue ici lorsque les actions des élèves - soit, dans le contexte de l'apprentissage des langues, le comportement, la gestualité, l'usage approprié de la ou des langue (s), aussi bien dans le choix de la langue elle-même que dans le registre à l'intérieur de celle-ci - sont guidées par leur « conscience intelligente » (Mencius d'après Varela, 1996, p. 55), c'est-à-dire qu'elles se trouvent à mi-chemin entre les réflexes acquis et la capacité à avoir une réflexion rationnelle *a posteriori* sur ces usages et comportement. L'action *langageante* n'est plus réalisée par l'élève suite à une réflexion préalable, mais l'élève est dans l'action partagée. « C'est une action qui, grâce à l'extension ou à l'application appropriées, est devenue un comportement incarné à la suite d'un long apprentissage ». (Varela, 1996, p. 60)

Les systèmes autopoïétiques sont toujours en interaction avec d'autres systèmes et avec l'environnement dans lequel ils se trouvent ; tout comme l'élève est à la fois autopoïétique en tant qu'il est un être biologique, avec sa propre histoire de vie, mais il se trouve également transformé en fonction des interactions avec d'autres individus (membres de sa famille, amis, autres élèves, enseignants etc.) et avec son environnement (cadre familial, quartier, école, ville, pays etc.). C'est ce que Varela appelle le « *acoplamiento estructural* » ou « *structural coupling* », souvent traduit par « couplage structurel ».

Aucune connaissance intrinsèquement « absolue » n'est possible et la validation de tous les savoirs relatifs possibles est atteinte par une autopoïèse réussie, c'est-à-dire la viabilité. Les système autopoïétiques

²⁸ Ou Meng Zi, IV^e siècle avant Jésus-Christ, élève de Confucius

peuvent interagir les uns avec les autres dans des conditions qui entraînent un couplage structurel (comportemental). Au sein de ce couplage, le comportement autopoïétique d'un organisme A devient une source de déformations pour un organisme B et en retour, le comportement compensatoire de l'organisme B devient une source de déformations pour A ; puis, le comportement compensatoire de A devient à nouveau une source de déformations pour B, et ainsi de suite de façon récursive jusqu'à ce que le couplage soit interrompu. (Varela, 1980, p. 77-78)

1.1.4. *Couplage structurel / couplage structural*

L'espagnol comme l'anglais n'ayant qu'un seul mot (*structural*), Trocmé-Fabre propose une différenciation dans ses propres traductions du *couplage* dont il est question dans les écrits de Varela.

« Les interactions continues d'un système structurellement plastique au sein d'un environnement, source de perturbations récurrentes, produiront une sélection continue au sein des structures du système. (...) Nous nommons ce processus le couplage structurel ». (Varela, 1989, p.64)

Elle traduit par « **structurel** » lorsqu'il s'agit de la **caractéristique** de la structure (l'état des lieux, la structure une fois constituée) et par « **structural** » lorsqu'il s'agit du processus de **structuration**, soit au niveau du processus d'autopoïèse de la structure, soit dans le processus de **couplage** de la structure **avec** l'environnement (selon l'expression « clôture opérationnelle »). Dans les versions françaises des publications de Francisco Varela, on trouve néanmoins majoritairement la notion de « couplage structurel ». C'est la raison pour laquelle, dans cette thèse, j'utiliserai « couplage structurel » et ne citerai le « couplage structural » que lorsqu'il aura été explicitement traduit ainsi, notamment dans la définition proposée par Maturana et Varela (1994) : « On parle de couplage structural chaque fois que survient une histoire d'interactions récurrentes responsable d'une congruence structurale entre deux systèmes (ou plus) » (p. 65).

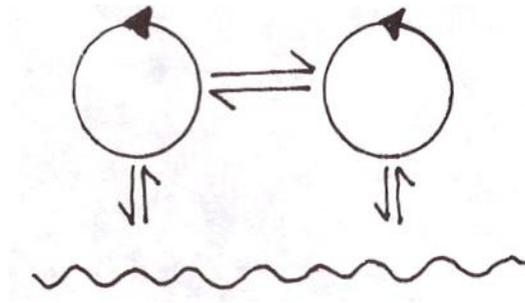


Figure 3 - Ontogénèse de deux unités autopoïétiques voisines, dans leur milieu d'interaction.
(Maturana & Varela, 1994, p. 64)

1.1.5. Le langage dans le paradigme de l'énaction

Dans la perspective énonctionniste, le langage constitue l'acte qui permet notre réalisation sociale.

« L'acte de communiquer ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'extérieur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée : c'est notre réalisation sociale, par l'acte de langage, qui prête vie à notre monde. [...] (1988, p. 115)

Pour Varela, l'être humain est constitué par le langage qui émerge dans l'interaction. Le sens que nous donnons aux choses, aux événements, aux pensées d'autrui, apparaît dans la réalisation conjointe de ce monde partagé. Varela rejoint ainsi, partant de recherches en biologie cellulaire, la pensée phénoménologique de Husserl et Merleau-Ponty. Cette co-construction de notre environnement au travers du langage constitue « la véritable trame sur laquelle se dessine notre identité » (*ibid.*).

Dans une telle perspective, il devient alors nécessaire d'imaginer de nouveaux scénarios pédagogiques, en particulier dans les disciplines qui relèvent des « sciences du langage », comme nous y invitent Trocmé-Fabre (1999), Aden (2010) en France, ou Siebert (2000) par exemple en Allemagne (cf. également §1.2 : les langues incorporées)

1.1.6. L'énaction comme cadre théorique

L'énaction, en tant que paradigme en soi transdisciplinaire, me permet donc de trianguler en particulier trois grands domaines à partir desquels j'ai pu orienter mes observations et conduire mes analyses, en composant avec la nature apprenante de l'être humain, qui se définit dans le langage.

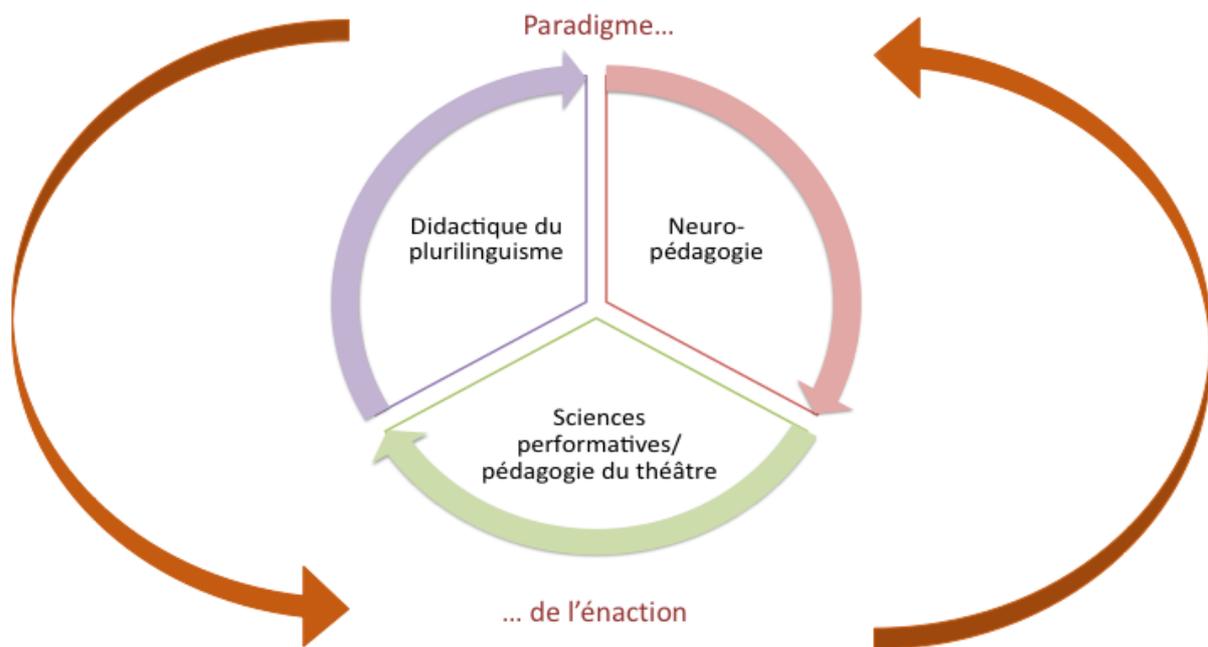


Figure 4 - Cadre théorique de l'énaction : triangulation de trois champs scientifiques

1.2. Les langues *encorporées*²⁹

« Toute perception, et toute action qui la suppose, bref tout usage de notre corps est déjà expression primordiale, c'est-à-dire non pas le travail second et dérivé qui substitue à l'exprimé des signes donnés par ailleurs avec leur sens et leur règle d'emploi, mais l'opération qui d'abord constitue les signes en signes, fait habiter en eux l'exprimé, non pas sous la condition de quelque convention préalable, mais par l'éloquence de leur arrangement même et de leur configuration, implante un sens dans ce qui n'en avait pas. »

(Maurice Merleau-Ponty, 1964b, p. 110-111)

1.1.1 La langue verbalisée, fruit de phénomènes émergents et complexes

Le langage humain est une combinaison de sons, de gestes, d'expressions faciales, de mouvements corporels internes et externes. La langue verbalisée n'est qu'une forme de communication parmi d'autres. En revanche, ce mode de communication complexe est très sophistiqué. Il désigne de manière arbitraire les équivalences entre sons - seuls ou combinés - et signifiés, et permet d'évoquer ce signifié qu'il soit visible ou absent ; voire même de conceptualiser, d'exprimer une pensée abstraite, de représenter l'imaginaire ou encore de dépasser les limites spatio-temporelles en évoquant des événements passés ou en se projetant au contraire dans l'avenir, en citant des lieux autres que celui dans lequel le ou les locuteurs se trouvent etc. Les langues sont régies par un ensemble de règles complexes, déterminées par les populations, en fonction de leurs cultures : la

²⁹ cf. introduction p.13

grammaire. L'une des fonctions les plus spécifiques du cerveau humain est ainsi la reconnaissance, la compréhension tout comme la production du discours (maîtrise lexicale, syntaxique et sémantique). Mais bien au-delà du discours et de tous les éléments qui le constituent, le langage verbal façonne également notre manière de voir le monde (Trocmé-Fabre, 2013).

Ce langage verbal est le plus souvent oralisé mais il est aussi écrit parfois. Avec l'écriture moderne, dans les sociétés occidentales qui me préoccupent davantage dans ce travail, les phonèmes doivent être traduits par une lettre ou une combinaison de lettres.

On a longtemps considéré que le langage proprement humain se situait dans des aires bien définies du cerveau, dites de Broca et de Wernicke, du nom des scientifiques les ayant respectivement découvertes (Broca, 1861 ; Wernicke, 1874). Ces recherches présentent l'aire de Broca comme jouant un rôle majeur dans le traitement de la syntaxe, de la grammaire, de la construction de la phrase. L'aire de Wernicke serait celle qui permettrait d'accéder au sens, à la compréhension de la langue parlée et écrite, ces deux aires étant directement reliées l'une à l'autre. Les recherches stipulent également que ces aires se développent essentiellement durant les premières années de vie de l'enfant et que les langues apprises après la puberté mettent en action d'autres zones cérébrales.

Ce constat est partiellement conforté mais des études plus récentes de ces dernières décennies semblent établir que la localisation du langage est en réalité bien plus complexe, et dépend notamment des zones prémotrices (le cortex prémoteur correspondant à une zone de planification de l'action) (Grafton et al., 1997), et se réfère plus largement à des zones sensorimotrices (H. Damasio et al., 2004). Les avancées exponentielles en neurosciences cognitives, notamment grâce à la neuroimagerie et plus précisément l'IRMf³⁰, permettent en effet d'observer le substrat neurofonctionnel du réseau langagier, ainsi que le lien établi avec des réseaux connexes. Grâce à ces nouvelles techniques, la latéralisation du langage dans l'hémisphère gauche semble bien moins évidente, et la complexité des actions et fonctions mises en jeu dans la pratique langagière peut être observée et décrite avec beaucoup plus de précision.

³⁰ Imagerie par résonance magnétique fonctionnelle : elle permet de visualiser l'activité cérébrale en mesurant la réaction de différentes parties du cerveau à des champs magnétiques très forts. C'est la variabilité de l'oxygénation dans le sang, qui correspond à l'activité neurale, qui permet les mesures. L'EEG est plus précise pour des mesures temporelles, l'IRMf a une meilleure résolution spatiale.

Les troubles de la parole sont plus communs dans les cas d'infiltration de la zone pré-motrice du cortex ventral que dans la zone plus classique de Broca. Par ailleurs, il existe des rapports stipulant que des patients ayant subi une ablation de la zone de Broca ne connaissent aucun trouble du langage. La juxtaposition de ces données nous mène à penser que l'activité combinée de la partie droite et de la partie gauche de la zone pré-motrice du cortex ventral sert de point de sortie à la planification du langage³¹. (Tate et al., 2014, p. 7).

Ces études sont d'autant plus importantes que c'est singulièrement dans cette même zone du cortex prémoteur, dans le lobe frontal concerné par les intentions et le contrôle des actions, que semblent se situer les neurones miroirs (Rizzolati et Sinigaglia, 2006). Le langage verbal (et en particulier la phonologie et la sémantique, d'après l'étude citée) serait donc en lien direct avec le mouvement, l'intention d'action et les bases neurales de l'empathie.

D'après d'autres études concernant les aires cérébrales impliquées dans la production verbale (Indefrey & Levelt, 2004), l'accès lexical engagerait la portion médiale du gyrus temporal moyen. L'encodage phonologique activerait l'aire de Wernicke alors que celui des syllabes activerait l'aire de Broca. Par ailleurs, l'encodage du lexique serait corrélé à des aires sensorimotrices. D'autres études au contraire établissent l'implication d'un réseau d'aires cérébrales différentes pour chaque action nécessaire à la production du langage.

“phonological foci have been essentially found in a more dorsal localization (at/near premotor and supramarginal gyrus). On the other hand, our clusterbased analyses demonstrate overlapping and adjacent anatomic epicentres for phonologic and semantics, suggesting the presence of amodal or supramodal language network hubs in the posterior superior temporal gyrus, frontal operculum, and dorsolateral prefrontal cortex. Finally, a hierarchical local network within the precentral and postcentral gyri important for optimizing the mechanical aspects of speech articulation was directly demonstrated”. (Tate et al., 2014, p. 9)

³¹ “Speech deficits are more common with infiltration of ventral premotor cortex than the classical Broca’s area and reports of patients with normal speech function following removal of Broca’s area. Together, these data suggest that the combined function of the right and left ventral premotor cortex serve as the final common output for motor speech plans”

Damasio et son équipe (2004), dans leurs travaux, mettent en lumière cette complexité et la flexibilité des réseaux en jeu dans la réception et la production langagières. Les auteurs révèlent le lien entre les mécanismes de réception et les processus d'action concernant la parole. Ces chercheurs observent aussi que la mémoire sémantique³² (Tulving, 1972) - processus cognitif fondamental pour la compréhension et la production du langage, la perception des objets et visages, etc. - varie selon la catégorie sémantique (conceptuelle ou utilitaire) et selon le contexte de la production langagière. D'autres études confirment cette complexité (Rogers et al., 2004) et le lien entre sensorialité, spatio-temporalité et compréhension/ production du langage, qui impliquent de nombreuses aires cérébrales interconnectées, formant des systèmes capables d'interagir de manière croisée.

We further argue that abstract semantic representations emerge as a product of statistical learning mechanisms in a region of cortex suited to performing cross modal mappings by virtue of its many interconnections with different perceptual-motor areas. (Rogers et al., 2004, p. 206)

Ce qui converge dans l'ensemble de ces études, c'est qu'elles semblent attester un lien direct entre la réception et la production verbales (prosodique, syllabique, sémantique). La complexité des zones cérébrales impliquées dans la réception et la production verbales serait directement corrélée à l'activation de ces mêmes aires par les émotions, la sensori-motricité et les bases neurales de l'empathie. Les langues se vivent donc dans l'ensemble de nos actions et perceptions en amont de la réflexion mentalisée.

1.1.2 Les langues vivantes comme expérience vécue et partagée :

S'inscrivant dans cette école de pensée, la perspective énaïve relie action et langage, en ce sens que « les mots sont des indices pour coordonner des actions par le langage. Ce ne

³² Samson (2001) définit la mémoire sémantique comme le « système représentant en mémoire l'ensemble de nos connaissances conceptuelles à propos du monde » (p.103). En d'autres termes, elle correspond au cumul des concepts et des connaissances sur le monde. La mémoire sémantique puise dans des références spatio-temporelles et elle se construit en fonction de l'expérience individuelle et partagée, culturelle, de la personne. Le système sémantique gère également la signification des informations (y compris des lexèmes) qui parviennent à la personne par le canal sensoriel. Il est situé à l'interface entre les informations entrantes (réception lexicale orale ou écrite, lien avec les connaissances déjà cumulées donnant lieu à des représentations structurales) et les informations sortantes (production phonologique et orthographique). L'individu cependant mobilise lors de l'activation de la mémoire sémantique une conscience caractérisée de « noétique » par Tulving (1972), c'est-à-dire que l'apprentissage se fait à son insu.

sont pas des choses que nous déplaçons d'un endroit à l'autre » (Maturana & Varela, 1994, p. 228). Varela considère que le langage est *embodied* (traduit dans la littérature par « incarné » ou « incorporé »). Je choisis dans ce travail le terme *encorporé* (Eschenauer, 2014a) pour traduire *embodied*. « La connaissance dépend d'un monde inséparable de nos corps, de notre langage et de notre histoire culturelle – bref, de notre *corporéité* » (Varela et al., 1993, p. 210). Il s'agit ici d'explicitier cette nature encorporée du langage, et d'en comprendre l'enjeu pour la mise en œuvre de dispositifs didactiques en contexte d'enseignement-apprentissage des langues au collège.

Dans le cadre de l'énaction, la cognition est donc un acte dynamique et le langage se définit en tant que capacité des humains à se relier dans l'action. Les langues sont les derniers maillons de la toile complexe et holiste du langage. Elles sont en cela partie intégrante du système autopoïétique constitutif de l'être humain. Elles évoluent avec le développement ontogénétique de l'individu qui les pratique dans l'interaction vitale qui nous spécifie. L'enfant, au fur et à mesure de sa croissance et de la maturation de son cerveau, affine sa compréhension et sa pratique langagières. Les langues se modifient par ailleurs au cours du développement phylogénétique de l'espèce humaine, en transformation permanente. La langue française académique d'aujourd'hui est bien éloignée de celle de Rabelais par exemple. En cela, les langues ne sont ni figées, ni préexistantes, et ne peuvent donc pas être « acquises » comme un objet qui serait extérieur à l'apprenant. Elles sont au contraire des phénomènes émergeant dans l'action conjointe entre plusieurs individus et leur environnement. *Connaître* une langue, c'est donc agir en elle, faire corps avec elle, dans l'interaction avec d'autres personnes, de manière adaptée d'un point de vue comportemental et linguistique, dans un contexte donné. « La cognition n'est pas représentation mais action incarnée, et le monde dont nous avons connaissance n'est pas prédonné, mais énéacté par l'histoire du couplage structurel qui nous lie à notre milieu » (Varela et al., 1993, p. 272).

Lorsque les langues ne sont pas celles de notre quotidien, c'est-à-dire lorsqu'elles sont qualifiées *d'étrangères* (*Fremdsprachen, foreign languages*), une approche « énative » implique de les faire vivre en amont et durant les apprentissages plus théoriques de structures verbales. Grâce à cette expérience de la langue, l'élève peut *com-prendre*³³ et

³³ Cf. Chapitre 1, introduction

*ap-prendre*³⁴ au travers de l'ensemble de son corps, c'est-à-dire par les émotions, la sensorialité, la motricité ET l'intellect. Ce vécu permet le dépassement de l'étrangeté (du latin *extra*³⁵ - ce qui est hors de moi), et donc d'apprendre dans l'écrin des processus biologiques de la cognition³⁶. Car « vivre, c'est connaître » (Maturana & Varela, 1994, p. 167).

Le « langager » est une expérience vivante et vitale qui s'inscrit dans l'ensemble de notre « corps-esprit » (Trocmé, 2003, p. 38) et s'exprime à travers lui. Nous pouvons construire conjointement un univers même sans parler les mêmes langues, car nous disposons d'autres répertoires langagiers qui nous permettent de nous comprendre. Ceux-ci sont émotionnels, sensori-moteurs, culturels, esthétiques etc. Les langages articulés, développés spécifiquement par l'être humain au cours de son évolution, sont par ailleurs des constructions émergentes qui spécifient plus finement encore ces mondes que nous co-créons, dans la mesure où ils sont en lien direct avec la capacité de l'humain à adopter une attitude réflexive sur ses actions et sur ses perceptions, individuelles et partagées. Pour Varela, « la capacité réflexive doit s'incarner dans un univers cognitif complexe » (Varela, 1998). La réflexivité est l'expérience de l'expérience - une mise en abîme. Elle correspond à *l'expérience* de prendre de la distance par rapport à sa propre *expérience* pour mieux l'observer ou la décrire. Cette aptitude, que les autres espèces vivantes n'ont pas, n'apparaît qu'en corrélation directe avec l'émergence, dans l'évolution phylogénétique, de la capacité de l'humain à verbaliser.

Il semble donc difficile, avec les savoirs ancestraux de plusieurs siècles provenant notamment des artistes et des philosophes, et les technologies modernes qui se développent dans le champ des neurosciences, d'ignorer la place de la corporéité dans nos apprentissages, y compris langagiers.

³⁴ Du latin *ap-prendere* (« prendre, saisir » (proche d'appréhender) ; qui a donné en bas latin le sens de « saisir par l'esprit, apprendre, étudier » ou en latin médiéval, celui d'« informer ».

³⁵ À partir d'*extra* a été construit un adjectif dérivé : *extraneus*, devenu *estrane* du fait de l'évolution phonétique de la langue, se transformant ainsi en *étrange*, qui, au Moyen-Âge, a aussi bien la signification de « singulier, bizarre » que d'« étranger », terme finalement créé au XIV^e siècle pour distinguer les deux adjectifs.

³⁶ Je reviendrai plus en détails sur cette approche éactive des langues au fur et à mesure de l'avancée de cet écrit.

1.3. Langages artistiques : créativité et langages dans le paradigme de l'énaction

« Être créatif c'est innover, c'est-à-dire imaginer des liens nouveaux entre des éléments connus, et également accueillir l'inconnu et l'intégrer dans sa réalité en la transformant et en se transformant soi-même ».

(Joëlle Aden, Interview pour la Haute École Pédagogique Vaud, 11/2013)

Pourquoi s'intéresser à la créativité dans le cadre de l'enseignement des langues ? Les réponses sont aussi riches que les perspectives que l'on choisit de prendre. Dans le cas de cette thèse, je concentrerai mon regard sur la créativité en lien avec les langages, et en particulier les processus médiateurs, c'est-à-dire le passage entre, au-travers et au-delà de toutes les formes de langages qui construisent le développement identitaire et cognitif. La créativité est souvent mise en relation avec l'innovation. Que signifie créer ? Que signifie innover ? Est-ce possible de définir *la* créativité ? Est-ce une notion, une aptitude, une qualité, un état dynamique, un « ordre phénoménal » (Rouquette, 2007, p. 123), un potentiel, un don ? Le pédagogue Hartmut von Hentig (2000) le définit dans le titre d'un de ses ouvrages comme une « terme faible », mettant en garde contre la banalisation de la « créativité » due à un phénomène de mode aussi bien dans le monde managérial qu'en pédagogie. Pour comprendre la *force* de ce terme, je propose de le redéfinir dans une perspective énaïve qui établit un lien direct entre créativité et langage. Ceci m'engage à revenir brièvement à son essence étymologique, à ses racines biologiques.

乾, « le créatif, le ciel », est le premier hexagramme du *Livre des changements, le Yi Jing*. Il désigne également la sécheresse, donc le temps de latence et de transition : c'est la période qui va permettre d'être créatif. En vieux haut allemand (*althochdeutsch*), *scafan*, qui a donné *schöpfen* (créer, puiser) et précède la généralisation du terme *Kreativität*, vient à la fois du latin *haurire* (puiser, mettre à sec³⁷) et *creare* (tirer du néant, faire croître, produire). La créativité, à l'origine, serait donc un couplage entre le déjà-là (puiser) et le non-encore (faire croître, faire émerger), qui s'ancre dans l'espace (ciel et terre) et le temps (latence).

Plus récemment, de nombreuses études en neurosciences, notamment celles de Spitzer (2002), de Changeux (2005), d'Andreasen (2005) ou de Jung et al. (2013), ont

³⁷ Félix Gaffiot, *Dictionnaire latin français*, Hachette, 1934

réinterrogé le processus de création. Elles ont mis en évidence le rôle du cortex occipito-temporal (perceptions sensori-motrices) et du cortex préfrontal dorso-latéral, du cortex dorso-médian et ventro-médian (fonctions cognitives dites « supérieures » : capacité de synthèse, construction des représentations mentales (interaction sociale), attribution des états mentaux à autrui, subjectivité, contribution aux capacités d'empathie par la perception esthétique et le jugement moral) dans le processus créatif³⁸ (Changeux, 2005). Certaines études ont aussi révélé que les personnes sachant ralentir leur activité cérébrale sont davantage en mesure de produire des idées nouvelles, de faire des liens entre des éléments normalement dissociés³⁹. Ce serait dans les moments de ralentissement cérébral que le cortex associatif (opérations complexes de traitement de l'information) serait le plus actif (Andreasen, 2005). Or, l'activation du cortex associatif est favorable à la créativité : à la production d'objets artistiques ou de la pensée divergente (Jung et al., 2013), au développement du langage. Le cortex associatif favorise également la mémorisation (multisensorialité engagée). Ils soulignent par ailleurs l'impact de la maîtrise du corps sur des mécanismes biologiques attribués à des actes créatifs. Il s'agit d'une maîtrise à la fois consciente et inconsciente, basée sur l'expérience physiologique, émotionnelle *et* réflexive. La prise en compte de ces résultats met en évidence que la créativité n'est pas localisée dans le cerveau. « Le cerveau tout entier crée » (Trocmé-Fabre, 2006, p.71). Ce sont des réseaux interconnectés qui soutiennent la créativité et non pas une seule aire cérébrale en particulier (Dietrich et Kanso, 2010). Or,

la créativité est une capacité qui est peu, voire pas du tout, prise en compte dans les référentiels disciplinaires de compétences des élèves et des enseignants. Les programmes de langues vivantes s'intéressent quasi exclusivement au néocortex : aux connaissances et aux savoir-faire dont la qualité principale est de commenter, comparer, reproduire, produire, communiquer selon des schémas de pensée canoniques et culturellement marqués (Aden, 2009, p. 174)

Les deux niveaux, biologique et phénoménologique, de la créativité, se ressemblent par leur complexité, l'intrication des différents sous-processus qui les composent etc.

La cognition est elle-même un processus créatif (Varela et al., 1993, p. 209).

³⁸ Les chercheurs établissent notamment des liens entre l'évolution phylogénétique de l'humain par rapport à d'autres espèces et le développement de ces parties du cerveau humain en lien avec l'apparition des outils, des premières peintures rupestre et du langage.

³⁹ passage du rythme gamma voire haut-gamma au rythme mu ou alpha

L'évolution, l'adaptation, la régulation exigent flexibilité (plasticité neuronale), renouvellement (entre autres cellulaire), prise de risques, inventivité, la capacité à faire des liens par la réorganisation, impliquent la transformation, reposent sur l'émergence etc., autant de caractéristiques propres à la créativité.

La créativité, dans le champ de l'énaction, est donc avant tout un processus transformatoire complexe, qui intervient dans la relation à soi, à l'autre, à l'environnement. Elle exprime le lien entre l'art et la vie. « Le gouffre entre l'art et la vie n'est plus. La vie, en sa plénitude, est art⁴⁰ ». En tant que tel, la créativité est un phénomène dynamique et émergent, qui est en perpétuel devenir. Elle n'est donc pas compatible avec une compétence validable à un instant donné. Le paradigme de l'énaction englobe et est transversal à toutes les sciences. Situer la créativité dans ce champ permet d'en explorer la nature biologique et de la relier à une vision plus holistique de l'élève en tant qu'être humain, apprenant, créatif et langageant.

L'énaction constitue le principal sous-bassement théorique de cette étude doctorale qui prend en compte l'individu et le groupe-classe dans leur complexité systémique. Cette vision me permet de ne pas considérer la cognition qu'à travers la seule réflexion mentale déductive, inductive, mais de prendre également en compte l'abduction *et* le caractère incorporé (sensori-moteur, émotionnel, intellectuel) et émergent de la connaissance, à la base de laquelle se situe l'expérience de la créativité.

La créativité est une caractéristique fondamentale de la vie. Métamorphose des possibles, elle est le moteur de la continuité dans les processus transformateurs du Vivant. Il n'y a pas de rupture dans le Vivant, comme il n'y a pas de rupture dans l'évolution du langage et des langues, qui se métamorphosent au fur et à mesure des hybridations. Il s'agit d'un acte créatif dynamique car le langage ou les langages de chacun, interagissant, font émerger d'autres langages, communs. « Parler est en soi un acte créatif » nous rappelle Aden (2009), car cet acte fait appel à toutes les formes de langages. L'interaction langagière permet de « s'adapter à quelqu'un d'autre dans une situation toujours nouvelle » (Aden, 2009). Varela souligne en effet que

Ce n'est que lorsque des interactions viennent nous 'déloger' – comme par exemple lorsqu'on se trouve soudain dans un autre environnement culturel – et que nous y réfléchissons, que nous mettons en place de nouvelles

⁴⁰ Van Meter Ames, « John Dewey as a esthetician », JAAC 12, no 2, décembre 1953, p. 46. Je traduis

constellations de relations, que nous expliquons en disant que nous n'en étions pas conscients, ou que nous les avons prises pour acquises. (Maturana & Varela, 1994 : 236).

Ce 'délogement' perceptif - physiologique (émotionnel, sensoriel) et analytique (intellectuel) – fait effectuer aux sujets interagissant un mouvement de nature créative (transformer le déjà-là, le connu), qui n'est pas sans rappeler le mouvement qui s'opère dans les mécanismes d'empathie. Se mettre en empathie, c'est observer, comprendre l'autre sans se projeter en lui ; c'est donc accepter de prendre de la distance par rapport à sa propre perception des choses pour mieux comprendre la perception de l'autre (cf. §2.4). Dans l'action partagée qui redéfinit notre compréhension des choses émerge un monde commun.

1.4. Se relier à ses langues : l'acte créatif au cœur de l'apprentissage des langues vivantes

Apprendre des langues dans un paradigme éactif nécessite donc de se relier à ses langues (le connu) et de prendre en compte les lois du vivant pour se relier aux langues de l'écoles (le non encore connu).

Dans le paradigme éactif, les langues enseignées et les langues des élèves constitueraient d'une part un ensemble partagé qui est le langage holistique, corporel (émotionnel, sensoriel, kinesthésique) et d'autre part des matrices distinctes relatives à la dimension linguistique des langues (des systèmes de sons et de combinaisons sémantiques culturelles. Dans la logique de la pensée bissociative d'Arthur Koestler, l'apprentissage se réalise pleinement lorsque ces matrices distinctes (le corps, les systèmes linguistiques *apriori* dissociés) se « bissocient ». En effet, Koestler décrit l'acte créatif comme la bissociation de matrices distinctes qui donne naissance à une matrice nouvelle comportant tous les éléments des matrices distinctes, mais qui, reliés, se transforment⁴¹. (Hampden Turner, 1990, p. 102).

⁴¹ L'exemple le plus connu est celui d'Archimède qui, prié par le roi Syracuse d'évaluer le poids en or de sa couronne, se trouva face à un problème. Il savait certes calculer le poids du métal en fonction de son volume, mais ne savait pas comment mesurer le volume d'un corps irrégulier comme une couronne ornée. C'est en prenant son bain et en observant le phénomène de l'eau déplacée par son propre corps qu'il eût l'idée de calculer le volume de la couronne en fonction du volume d'eau déplacé par immersion. Il avait bissocié « la matrice de la couronne » avec « la matrice du bain » (Hampden Turner, 1990, p. 102).

L'acte créatif ne concerne donc pas que « les artistes », mais il est propre à tout individu. Calvin Taylor⁴² a également montré que la véritable créativité devient possible lorsqu'il y a association de pensée divergente et convergente, et que la « classification » des individus en l'une ou l'autre des catégories (les matheux convergents et les artistes littéraires divergents) étaient en fait due à la formulation des tests psychométrique plus qu'à la réalité complexe de l'individu. Prendre en compte ces considérations dans les enseignements et ne pas réserver les disciplines artistiques aux « littéraires » et celles scientifiques aux « matheux » serait sans doute très profitable aux uns comme aux autres.

Les pratiques performatives en langues vivantes (cf. §7) permettent une pratique bissociative de l'enseignement des langues, à la fois divergente et convergente, qui entraîne l'émergence d'un sens nouveau en prenant en compte l'ensemble des répertoires langagiers des élèves. En effet, « ce qui bloque une solution c'est de se concentrer trop étroitement et avec obstination sur une seule matrice ou cadre de référence » (Hampden Turner, 1990, p. 104). Cette approche créative de l'enseignement-apprentissage des langues est proposée par Aden dans le concept du *translangager* que je prolonge en étudiant les processus de *translangageance* (cf. Chapitre 2, §4.2.1 + Partie 3 : Analyses). Apprendre les langues par le *translangager* engage l'enseignant dans le paradigme de la *reliance*. Le sociologue Marcel Bolle de Bal (2003)⁴³ analyse la « reliance » comme une suite logique et nécessaire à la « déliance » provoquée par le modernisme et au besoin de « liance » qui caractérise l'humain. « La pensée reliante est présente potentiellement chez tout enfant » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 59). Il s'agit donc de faire confiance à ce potentiel humain, au vivant créatif, et de s'en inspirer, pour enseigner les langues dans un paradigme éenactif. Les artistes représentent en cela d'excellents médiateurs.

Cette émergence⁴⁴, nous l'avons vu, est à la base de la créativité. Elle est également à la base de la *translangageance* (cf. §4.2.2.). En effet, l'interaction en langues étrangères met en contact deux ou plusieurs cultures différentes dans l'action partagée. Le couplage structurel (cf. §1.1.4.) entre les élèves interagissant, à partir de leurs différentes langues-cultures, dans une ou plusieurs autres langues (celles de l'école) va s'opérer dès lors

⁴² Calvin Walker Taylor (1964): *Creativity: progress and potential*, New-York, McGraw-Hill

⁴³ M. Bolle de Bal. *Sociétés*. 2003- 2 (n° 80)

⁴⁴ « Émerger, c'est naître de ce qui précède. C'est un processus étroitement relié à la potentialisation et à l'actualisation ». (Trocmé-Fabre, 2013, p. 92)

que ces apprenants vont puiser dans l'ensemble de leur répertoire sensoriel, kinesthésique, émotionnel (individuel et partagé : c'est le connu, le déjà-là), pour faire émerger un monde commun dans le langage linguistique jusque-là étranger (le nouveau, la transformation du déjà-là).

La pratique performative, en particulier l'improvisation théâtrale ou le drama, est particulièrement propice à l'émergence de ce nouveau monde partagé. Elle instaure le creuset d'une création et d'une interprétation commune du monde, pour faire émerger une réalité créative qui naît de l'intersubjectivité. Ce phénomène est celui de la communication. En effet, comme le rappelle Trocmé-Fabre :

Le mot « communiquer » est construit (...) avec une racine latine signifiant « les murailles, les remparts » (moenia). Communiquer ne signifie pas (comme on le croit, comme on le dit, comme on le pratique couramment) « émettre et recevoir une information » selon une interprétation facile de la théorie de l'information. Il s'agit, bien au contraire, d'une réalisation sociétale par acte de langage, regard ou geste, dans le but de *construire un espace-temps commun*. (Trocmé-Fabre, 2013, p. 116)

La créativité serait donc le mouvement qui s'opère dans l'apprentissage des langues ; l'empathie les mécanismes sur lesquels s'appuie l'individu pour développer ces capacités de changement de perspective, d'un point de vue *l'égo-centré* vers un point de vue *l'allo-centré* (Berthoz, 2004, p. 268) (cf. §2.4.). Une pédagogie énaïve, concrétisée par une approche performative, est fondée sur ce mouvement créatif du vivant. En cela, elle me semble particulièrement propice aux apprentissages de langues.

La démarche pédagogique énaïve mise en œuvre dans le cadre de mon étude prend en compte la dimension émergente, créative de la connaissance dans les trois formes de liens qui lui sont intrinsèques : l'expérience, l'émergence, la reliance. Elle répond à la proposition de Joëlle Aden d'

aller vers un modèle de co-construction de la rencontre dans l'action, fondé sur des éléments transculturels, c'est-à-dire sur ce qui nous traverse, nous dépasse et nous est commun. (Aden, 2010, p. 43)

Cette démarche pourrait se résumer dans le schéma suivant :

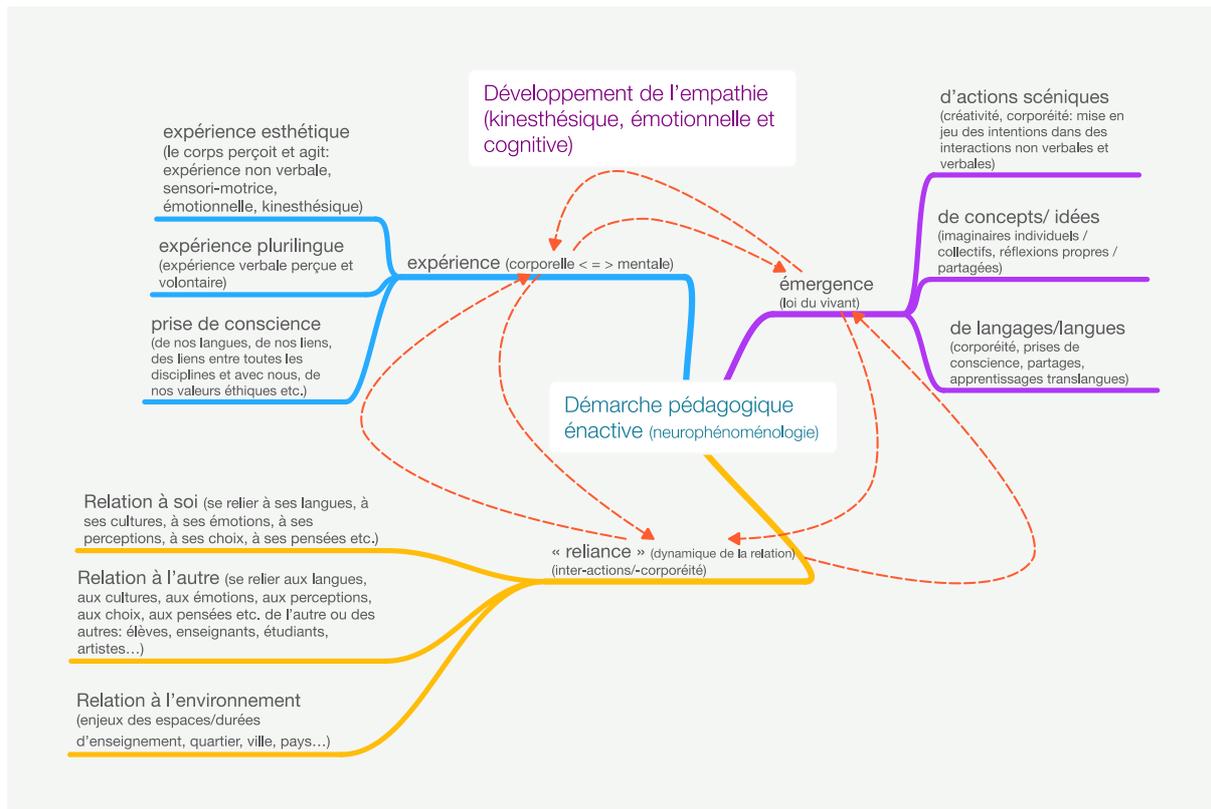


Figure 5 - Les liens de la connaissance : les trois piliers au fondement d'une pédagogie énaive

Les trois piliers de la démarche pédagogique énaive (l'expérience, l'émergence, la reliance), sont tous interreliés et permettent le développement d'une attitude empathique de bas et de haut niveau qui elle-même transforme l'expérience (toujours reliée à soi et aux autres dans le monde), conditionne l'émergence et orchestre la reliance.

2. Une didactique des langues énaive: les apports des neurosciences et de la phénoménologie à la didactique des langues

La didactique des langues sera ici présentée à la lumière de certaines notions réinterrogées par les neurosciences, en particulier celles

- d'espace-temps (Berthoz, 1997, 2004 ; Berthoz et Petit, 2006 ; Trocmé-Fabre, 1999 ; Varela, 1999 et le courant de la pédagogie située). Nous verrons en quoi la compréhension du mouvement est essentielle pour les formes de langages.
- des émotions (Damasio, 1994, 1999, 2003, 2010 ; Goleman 1995, 1998 ; Spitzer, 2002), en tant que processus de base dans les fonctions cognitives et la pratique langagière

- des formes d'attention : jusqu'à présent, les formes d'attention privilégiées à l'école sont plutôt de nature focale⁴⁵ (Lachaux, 2015). Les pratiques performatives permettent de prendre également en compte l'attention diffuse et l'attention conjointe.

- de l'empathie (Attigui et Cukier, 2011 ; Berthoz et Jorland, 2004 ; Iacoboni, 2008 ; Thirioux, 2008 ; 2014 a, 2014b), dont l'histoire même en tant que concept est directement en lien avec l'esthétique (Vischer, 1873; Thirioux, 2010; Gefen et Vouilloux, 2013)

Pourquoi s'intéresser aux neurosciences (et quel courant des neurosciences ?), alors que la didactique des langues relève du domaine des sciences humaines ? Pourquoi y associer la phénoménologie, donc (semble-t-il) complexifier avec une autre discipline, issue d'un courant de la philosophie ? Pourquoi convoquer des notions apparues au début du 20^{ème} siècle, d'autres dans les années 60/70, puis écartées de l'intérêt pédagogique – et prétendre dans le même temps présenter un projet « innovant » ?

Les neurosciences cognitives décrivent les substrats neuronaux des fonctions exécutives, qui correspondent à des processus cognitifs de haut niveau. Dans le cadre de la pédagogie, on s'intéresse aujourd'hui particulièrement à ces mêmes processus de haut niveau. Dans cette thèse, je pars de l'idée que les processus de haut niveau ne peuvent se construire que sur les processus de bas niveau et qu'il serait alors souhaitable de les rétablir dans l'apprendre. Je vais m'attacher à quatre notions que les neurosciences éclairent différemment de la psychologie cognitive, en mettant en lumière les processus de haut et de bas niveau : la spatialité-temporalité, l'attention, les émotions, l'empathie. Ces quatre notions mettent en lumière la complémentarité haut niveau ⇔ bas niveau dans les apprentissages à partir de la perception de l'espace et du temps (savoir incorporé), des formes d'attention et de la portée cognitive des émotions. Nous verrons également quel rôle jouent les mécanismes d'empathie dans ces mouvements cognitifs de bas et de haut niveau. Une pédagogie énaïve prend en compte ces processus de bas et de haut niveau et n'est pas seulement neurotechniciste. Cette proposition de démarche pédagogique est en adéquation avec les propositions de neuropédagogie d'Hélène Trocmé-Fabre (1987) qui, dès les années 80, proposait d'inscrire les apprentissages dans le vivant.

⁴⁵ cf. notamment le grand programme de recherche ATOL (Apprendre à être attentif, à l'école)

L'une des expériences majeures que j'ai pu faire au cours de ce travail de thèse fût de comprendre que ce qui construit fondamentalement l'être humain, c'est-à-dire toute forme d'apprentissage, ne peut être appréhendé qu'en prenant de la distance par rapport à l'objet d'apprentissage observé : ici les apprentissages de langues vivantes. M'éloigner de la réification des savoirs et de la polémique des « deux cultures », « sciences dures, sciences molles », m'offre la possibilité de réinterroger depuis différentes perspectives et avec d'autres outils de mêmes objets d'étude. Je vais tenter d'expliquer ma pensée par une métaphore.

Les Grecs pensaient que la terre était plate et que la Grèce était le centre du monde. Si Pythagore, grâce aux réflexions menées par ses disciples, a sans doute été le premier à concevoir la terre sous forme sphérique, ce n'est véritablement qu'avec l'apparition de la géodésie au 19^e siècle que l'on a pu obtenir des connaissances de plus en plus précises du système solaire, et *a fortiori* de la terre, mais en lien avec planètes, étoiles et atmosphère. Plus la technique nous permet de prendre de la distance par rapport à la terre, plus nous en comprenons les détails, le fonctionnement, son positionnement dans l'univers, les influences jusque-là inconnues qui agissent sur le vivant de notre planète. Je pense de même que pour comprendre le fonctionnement de l'apprentissage, et donc pour aider les élèves dans leur parcours de vie scolaire *et* extra-scolaire, il est nécessaire de cultiver à la fois une vue d'ensemble sur l'être humain, *vivant*, c'est-à-dire sur les connexions de natures multiples qui permettent l'évolution des connaissances, *et* se focaliser dans le même temps sur la plus petite unité que l'on souhaite considérer dans ce tout – par exemple pour nous les mécanismes sous-jacents activés lors des apprentissage des *langues vivantes*. La didactique des langues (et du plurilinguisme) cadre mes objectifs, nourrit ma réflexion et mes questionnements concernant l'élève apprenant des langues vivantes ; la philosophie m'offre une vision générale, éthique et ontologique sur l'être humain apprenant – et dans ce courant, la phénoménologie m'intéresse pour son questionnement quant à l'émergence de la connaissance en lien avec l'expérience vécue, cadre qui me paraît très pertinent dans le quotidien de jeunes scolarisés et dont on sait qu'ils ont beaucoup de mal à faire du lien dans les processus d'apprentissage. Les neurosciences me permettent enfin de me focaliser sur des micro-fonctionnements organiques, mécaniques de différentes formes d'apprentissages. Tous ces prismes sont très complémentaires et convergent vers un même objectif : comprendre l'accès à la connaissance, qui me permet à mon tour de m'interroger sur les

moyens possibles à mettre en œuvre pour faciliter ces chemins vers différentes formes d'attitudes, d'aptitudes, de capacités et de savoirs. Les approches performatives, esthétiques et sensibles, me semblent apporter une ou des réponses possibles que j'ai souhaité interroger dans cette recherche. Le développement de nouveaux champs de recherche comme la neuroesthétique (Changeux, 2005 ; Morizot, 2014 ; Pelletier, 2014) est sans doute, comme on le leur reproche, encore parfois réductionniste, mais ils représentent un effort de convergence des champs de recherche qui ne peuvent que s'enrichir mutuellement. Les décennies à venir sont, je pense, prometteuses si les décloisonnements se prolongent et s'accroissent. La convergence de toutes les disciplines permet en effet l'enrichissement des pensées conjointes.

Je tiens également à préciser ici que je ne propose pas d'outils spécifiques pour activer telle ou telle zone du cerveau afin d'obtenir telle ou telle capacité des élèves. Par exemple, il ne s'agira pas de dire que tel jeu théâtral rendra les élèves plus empathiques ou tel autre les rendra plus performants en langues. Tous les phénomènes et mécanismes dont il sera question sont bien plus complexes et subtils qu'une boîte à outils pour construire un objet. En revanche, je pense qu'en prenant conscience du rôle de certaines fonctions anatomiques, ici en particulier des émotions, de l'empathie, de la boucle perception-action, et de ce qui les relie entre elles ; en m'interrogeant sur leur impact et leur potentialisation lorsqu'elles sont corrélées à des processus réflexifs – je peux accéder à une interprétation plus fine de ce qui est mis en œuvre dans les approches performatives de l'enseignement et justifier l'importance que j'accorde aux approches sensibles et esthétiques, transdisciplinaires, qui n'ont pour l'instant que peu de place à l'école française.

2.1. Pourquoi prendre en compte la temporalité et l'espace dans la conception des enseignements de langues ?

Savoir mettre le temps entre parenthèses, créer un temps intérieur, un temps de résonance, un temps de réflexion, un temps matriciel, c'est permettre la bienfaisante rupture des relations causales, de la linéarité, mais c'est aussi permettre l'expression de soi et l'accueil de l'Autre. (Trocmé-Fabre, 2013, 121)

Le rapport au temps et à l'espace dans les établissements scolaires est généralement contraint par l'organisation interne des équipes et l'architecture des établissements.

La première contrainte se réfère aux emplois du temps des élèves comme des enseignants, rythmés par des inter-classe de deux minutes parfois⁴⁶, parfois moins, les uns ou les autres devant alors se précipiter pour arriver à l'heure dans l'intervalle réservée au changement.

La seconde est imposée par les espaces : les enseignants doivent composer avec des classes très chargées dans des salles parfois assez petites. Les établissements ne disposent pas toujours de salles polyvalentes, les gymnases sont occupés pour le sport et les possibilités de changement de lieux de cours sont souvent réduites.

Cependant, certains enseignants transcendent ces limites et parviennent à réinventer leurs espaces pédagogiques comme les organisations temporelles. Ceci implique d'envisager l'enseignement non seulement du point de vue de la classe, mais aussi de l'établissement tout entier (la cour, la bibliothèque ou le CDI etc.), ainsi que les espaces publics de la ville, les lieux culturels – selon les projets mis en œuvre. Ces entreprises restent à la marge, les enseignants n'étant encore que rarement sensibilisés à l'importance de la dimension spatio-temporelle dans l'acte d'apprendre, ou n'ayant pas encore eu suffisamment l'occasion d'explorer d'autres possibles avec leurs collègues pour recréer ces espaces-temps, ou encore ne pouvant pas assumer la surcharge de travail que demande l'organisation d'une sortie (alourdie encore depuis la mise en place du plan vigipirate) etc.

Pourquoi cette notion a-t-elle été si prégnante dans l'expérimentation AiLES à la base de ma recherche ?

2.1.1. De la cognition située pour l'acquisition des langues ...

De nombreux pédagogues, notamment dans le courant de la pédagogie active, mais aussi pour des chercheurs spécialistes de la cognition située comme , la connaissance est liée à l'action, donc à la corporéité. Le corps ne peut pas être considéré sans son rapport à l'espace : un espace contraint contraint le corps, et inversement, un espace libéré libère le corps. Qui n'a pas vécu l'expérience de devoir rentrer sa tête en passant sous un tunnel (même si l'on se trouve dans sa voiture et que la hauteur est suffisante) ? Ceux qui aiment la mer ou la montagne laissent porter leur regard vers l'horizon qui s'ouvre et perçoivent bien souvent cette ouverture à l'intérieur. Les mêmes réalités se retrouvent avec des variations plus sobres et dans des milieux plus modestes. Un même

⁴⁶ À titre d'exemple, voici le rythme adopté par le collègue J.-P. Timbaud à la rentrée 2016 :

espace, comme une salle de classe, aménagé différemment, pourra placer le corps apprenant dans une perception de repli ou d'ouverture. Les chercheurs de la cognition située avancent l'argument de l'inadéquation entre l'hypothèse de l'homme comme système symbolique de traitement de l'information et la compréhension de l'humain obtenue par des descriptions empiriques d'activités humaines dans des situations diverses, comme le montrent les recherches de Varela (1988, 1989, 1999...) et les travaux de l'école de Palo Alto (Picard et Marc, 2013) en général, dont il a fait partie.

Pour Maesiotra, Roth et Morel, « apprendre ou connaître, c'est réaliser une expérience active *situante* et *située*⁴⁷ » (2008, p. 23). Ces auteurs s'appuient sur l'énoncé de Varela, mais leur ouvrage n'est pas sans rappeler les écrits de E.T. Hall (1978) ou de Gibson (1979, 1986).

Gibson par exemple avait mis en avant la dimension phénoménale de la vision. Varela (1988) fera plus tard le lien entre la vision et la cognition (cf. §5.3.1.), démontrant que nous ne comprenons le monde qu'à partir de notre corporéité, notre sensorialité, nos actions en relation avec les autres et l'environnement. Nous verrons ci-dessous que les mêmes phénomènes et liens peuvent se tisser avec l'ouïe (cf. §5.3.2.). L'ensemble de notre bagage perceptif est co-déterminé par notre environnement géographique, culturel, situationnel et sensoriel (comprenant tous les sens qui bien souvent, sont en réalité reliés et non isolés). C'est pourquoi les espaces devraient être pris en compte (dans et hors les murs de l'école) dans leur disposition comme dans l'usage qu'il en est fait.

De même, Trocmé-Fabre avait déjà de longue date (1987, 1999) insisté sur la nécessité de prendre en compte la temporalité biologique dans les processus d'apprentissage, soulevant l'argument qu'il serait souhaitable d'apprendre, dans le couplage structurel enseignant-élève, à découvrir le *Kairos*, le moment juste (un temps T précis durant lequel quelque chose « se passe »). Dans le même temps, elle rappelle que l'élève est un organisme vivant et qu'il est donc soumis à des lois de la nature qui régulent son organisme. Que chaque enfant, chaque adolescent, chaque adulte a son rythme propre qui est co-déterminé par le rythme du groupe et qui le co-détermine, ce que semblent faire émerger mes propres analyses (cf. §5.5, §20, §21). Ses enseignements ont été inspirés notamment de l'émergence des neurosciences cognitives, ce qui a donné lieu à

⁴⁷ en italique dans le texte

ses premières publications introduisant la neuropédagogie en France dans les années 1980.

2.1.2. *Potentialiser et actualiser : « la double dynamique cognitive⁴⁸ ». Les enseignements de la neuropédagogie en France.*

« *Nous sommes les enfants des brisures de symétrie* » (Nicolescu in Trocmé-Fabre, 1995, Film 2).

2.1.2.1. Qu'est-ce que la neuropédagogie ?

Comme son nom l'indique, la neuropédagogie associe les découvertes récentes en (neuro)sciences cognitives, affectives et sociales, à la pédagogie. Certaines approches de cette mouvance se concentrent sur le fonctionnement du seul cerveau et développent des techniques, des méthodes d'apprentissages résultant des connaissances acquises grâce à l'imagerie cérébrale notamment. Certaines approches encore choisissent la dénomination « neurodidactique » pour désigner une *didactique* basée sur les neurosciences et proposer des catalogues d'activité. En Allemagne notamment, la *Neurodidaktik* (Hermann, 2009) connaît un franc succès depuis une quinzaine d'années, portée souvent par des neurologues (Spitzer, 2002 ; Hüther, 2002, 2005). Elle fait partie de cursus de Master de l'enseignement comme à Hildesheim, à Osnabrück (en particulier avec l'enseignant-chercheur Heinz Schirp (2003, 2009)), à Freiburg, à Krems etc. En ce qui concerne les langues vivantes, deux auteures, à ma connaissance, ont en particulier fait le choix de tisser des liens entre les neurosciences et la didactique des langues : Marion Grein (2013) et Michaela Sambanis (2013), la première se concentrant sur le fonctionnement anatomique et biochimique cérébral pour expliciter les processus d'apprentissages linguistiques, la seconde proposant une vision plus holistique des liens entre les enseignements tirés des neurosciences (le rôle des fonctions exécutives, l'importance des émotions, du mouvement dans les apprentissages) qui l'amènent à achever son ouvrage par des propositions concernant la *Dramapädagogik* en cours de langues.

Pionnière en France de la neuropédagogie, Hélène Trocmé-Fabre publiait dès les années 1980 son ouvrage « *J'apprends, donc je suis* » (1987) dans lequel elle posait les bases de la neuropédagogie, tout en proposant, à travers ce regard transdisciplinaire, un

⁴⁸ Lupasco cité par Trocmé-Fabre, 1999, p. 73

changement de paradigme dans la formation des enseignants et dans les enseignements eux-mêmes.

C'est en changeant d'attitude face à l'acquisition des connaissances que les adultes d'aujourd'hui garantiront l'avenir des enfants. Rappelons-le une fois encore : il n'y a pas d'apprentissage possible chez l'homme sans compréhension de soi ni du monde extérieur, sans harmonie, sans *acceptance*, sans disponibilité à soi-même. (Trocmé-Fabre, 1987, p. 22)

D'emblée, Trocmé-Fabre se place donc dans une vision holistique et systémique de l'apprendre. Avec son ouvrage, elle tente

d'établir une passerelle entre les Neurosciences et la Pédagogie, c'est-à-dire de faire le point sur les recherches susceptibles d'éclairer les problèmes fondamentaux de l'apprenant : ses processus de prise d'information, de traitement de l'information, de production, de mémorisation (rétention, rappel, reconnaissance), et le passage à l'acte. (ibid., p. 22-23)

Hélène Trocmé-Fabre (1987) choisit alors volontairement la notion de « pédagogie » qu'elle préfère à la didactique. En effet,

les didactiques des disciplines ont pour objet central les processus de construction de connaissances et de savoir-faire (par transmission, reproduction ou création originale) qui sont à l'œuvre dans un système didactique, c'est-à-dire dans la structure constituée par l'ensemble des relations qui se nouent entre l'enseignant, les élèves et la matière enseignée⁴⁹.

La didactique s'intéresse donc à chaque discipline séparément et procède principalement à une analyse méthodique et systématique de l'acquisition des savoirs. Elle s'inscrit dans une forme réflexive plus large, celle de la « pédagogie ». Du grec παιδαγωγία, la pédagogie se rapporte à l'accompagnement (*gogía* = « mener » ou « conduire ») ou à l'éducation des enfants (*paidos*). Pour Meirieu, la pédagogie relève par ailleurs d'une

⁴⁹ Jean-Paul BRONCKART, Jean-Louis CHISS, « **DIDACTIQUE** - La didactique des disciplines », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 22 août 2017.
URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/didactique-la-didactique-des-disciplines/>

réflexion sur l'éducation de l'enfant et, par extension, sur l'éducation de l'adulte en tant que, chez lui, la genèse ne s'arrête pas avec la jeunesse. La pédagogie s'interroge sur les finalités à affecter à cette éducation, sur la nature des connaissances qu'elle doit contribuer à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser. Au sein de la réflexion pédagogique, la didactique s'intéresse, plus particulièrement, à l'organisation des situations d'apprentissage. (1987, p. 189)

La visée pédagogique de l'apprentissage individuel, partagé, temporel et situé, correspond à l'approche choisie par Trocmé-Fabre. Ses ouvrages, déclinables au sein des didactiques, s'interrogent sur les fondements biologiques du phénomène de « co-expérience entre apprenant et enseignant » (1987, p. 118) au fondement de l'apprentissage (qu'elle nommera plus tard « l'apprenance »). Ceux-ci s'opèrent nécessairement dans des durées variables et dans le respect de l'hétérogénéité, nécessaire au fonctionnement organique. Les neurosciences et les sciences cognitives (psychologie, philosophie) apportent ainsi, pour la chercheuse, des compléments d'information précieux à la pédagogie.

Avec elle, un certain nombre de grands pédagogues⁵⁰ comme Meirieu (1987, 1995), ou de la Garanderie (1999, 2002) abordent les questions d'enseignement dans la complexité du « paradoxe de la pédagogie », qui,

en tant qu'elle est appelée par les nécessités de l'action d'éduquer, est bien d'avoir à cumuler une démarche de *souçon*, qui interroge à distance et se donne le doute pour attitude motrice, et une démarche de *conviction*, qui prend parti au nom même de l'action et pratique l'adhésion⁵¹.

La neuropédagogie est une discipline systémique, qui vise principalement à renforcer la qualité de l'enseignement-apprentissage, en prenant en compte la dimension corporelle de l'apprendre (agir sensoriel et opérations mentales). Ainsi, cet acte naturel (nous sommes tous « nés pour apprendre », nous rappelle Trocmé-Fabre (2006)) peut se réaliser dans le bien-être de chacun (Houdé, 2013 ; Favre, 2015). De nombreux

⁵⁰ Un site québécois, très riche de ces enseignements, est proposé par Bruno Dubuc. <http://lecerveau.mcgill.ca>. Il rend hommage à Hélène Trocmé-Fabre : <http://www.blog-lecerveau.org/blog/2017/02/20/6303/>

⁵¹ Daniel HAMELINE, « PÉDAGOGIE - Le statut », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 22 août 2017. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/pedagogie-le-statut/>

paramètres, biologiques, psychologiques, spatiaux-temporels sont pris en compte (analysés, interprétés, appliqués aux dispositifs).

Ce sont précisément les travaux de Trocmé-Fabre et l'éthique dans lesquels ils s'inscrivent qu'Aden (2008, 2010a, 2010b, etc.) a prolongés dans ses recherches exploratoires et ses ouvrages, en proposant des applications de terrain à partir des questionnements et enseignements inspirés par la neuropédagogie. Aden a, quant à elle, tissé des liens entre les travaux de Trocmé-Fabre, le champ de la didactique des langues et les pratiques artistiques, plus précisément l'héritage du théâtre, en particulier celui de Lecoq et Boal. Ces deux chercheuses et auteures ont largement inspiré ma propre étude doctorale.

2.1.2.2. Evaluer des connaissances et des compétences d'un point de vue de la neuropédagogie ? La double dynamique cognitive de la potentialisation et de l'actualisation des connaissances.

Le *juste* et le *faux*, le *savoir* linguistique et l'*erreur* occupent encore trop souvent, malgré la mise en place de l'approche par compétences, une place prépondérante dans le déroulement des enseignements. Or,

la véritable évaluation est celle qui, en se libérant du couple réussite-échec, parvient à dire d'un apprenant (ou de soi-même), 'ce n'est pas qu'il ne comprend pas, c'est qu'il comprend autre chose' (Trocmé-Fabre, 1999, 165).

Nous comprenons tous, toujours, quelque chose, mais il est important de relier ce que nous comprenons au contexte dans lequel nous sommes, et aux autres avec lesquels nous agissons. Pour ce faire, il faut être mu par le désir d'apprendre, moteur de l'effort. Spinoza (1677) soulignait déjà que « l'effort [*conatus*] par lequel chaque chose s'efforce de persévérer dans son être n'est rien en dehors de l'essence actuelle de cette chose » (proposition 7). Il poursuit cette idée du *désir* essentiel d'apprendre comme suit :

Quand on rapporte cet effort à l'Esprit seul, on l'appelle Volonté, mais quand on le rapporte simultanément à l'Esprit et au Corps, on l'appelle Appétit ; et celui-ci n'est rien d'autre que l'essence même de l'homme, essence d'où suivent nécessairement toutes les conduites qui servent sa propre conservation ; c'est pourquoi l'homme est nécessairement déterminé à les accomplir. En outre, il n'y a aucune différence entre

l'Appétit et le Désir, si ce n'est qu'en général on rapporte le Désir aux hommes en tant qu'ils sont conscients de leur appétit ; c'est pourquoi on pourrait le définir ainsi : *Le Désir est l'appétit avec la conscience de lui-même*. Il ressort donc de tout cela que nous ne nous efforçons pas vers quelque objet, nous ne le voulons, ne le poursuivons, ni ne le désirons pas parce que nous jugeons qu'il est un bien, mais au contraire nous ne jugeons qu'un objet est un bien que parce que nous nous efforçons vers lui, parce que nous le voulons, le poursuivons et le désirons. (Spinoza, 1677) ⁵²

C'est donc notre désir d'atteindre un objectif, qu'il soit palpable ou immatériel, qui détermine notre perception interne de sa valeur. Le « désir d'apprendre » (Meirieu, 1987, p. 91) ne peut naître que si nous attribuons un sens à l'effort à fournir pour l'atteindre (ce que Spinoza nomme « l'appétit⁵³ »).

Un désir mène à un comportement (par exemple, la faim mène l'individu à s'alimenter). Le désir de comprendre des mangas en japonais, non traduits, pousse les élèves à vouloir apprendre cette langue. Mais comme nous le rappelle Bruno Dubuc, « une motivation endogène n'est pas suffisante pour atteindre le seuil de déclenchement de l'action. De même, tout stimulus externe significatif pour un organisme ne déclenchera pas nécessairement un comportement ⁵⁴ ». En réalité, pour déclencher un comportement, la concordance de la motivation interne et du stimulus externe est nécessaire.

⁵² Baruch Spinoza, *Éthique* (1677, pub. posth.), IIIe partie, trad. R. Misrahi, PUF, coll. "Philosophie d'aujourd'hui", 1990, p. 163-165.

⁵³ Le mot « appétit », chez Spinoza, se réfère à l'état comportemental d'une personne dont l'organisme éprouve un besoin particulier ; alors que le concept de « désir » désigne des sentiments conscients liés au fait d'avoir un besoin (un *appétit*). Ce désir peut aboutir dans l'assouvissement du besoin ou dans l'échec.

⁵⁴ http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_01/i_01_p/i_01_p_ana/i_01_p_ana.html

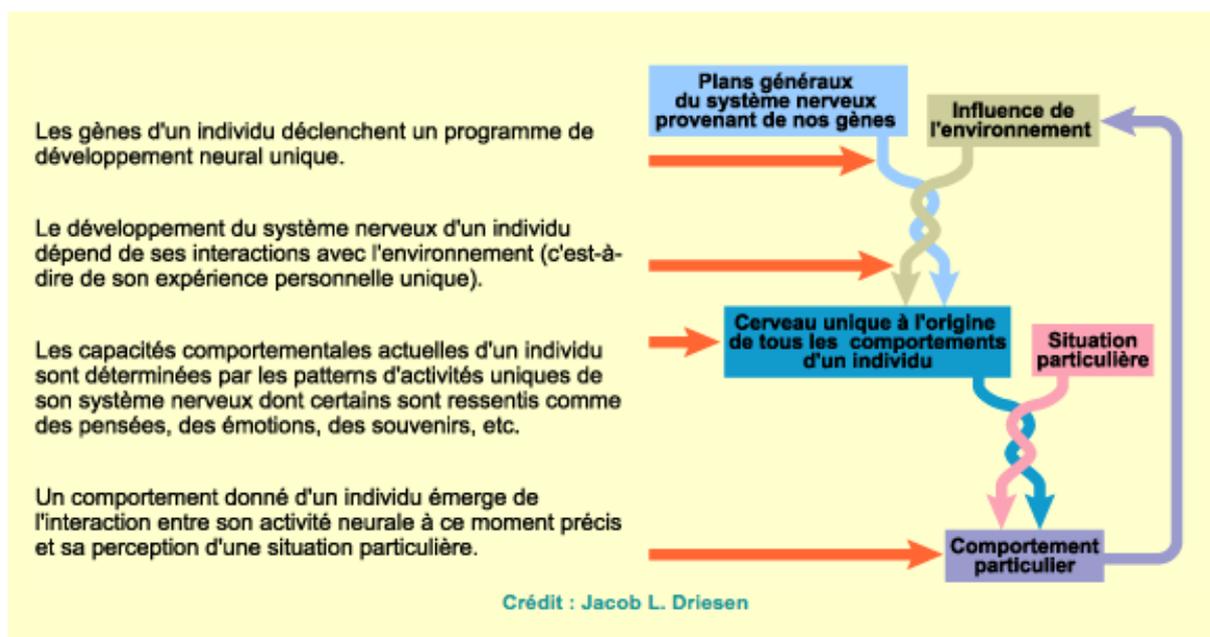


Figure 6 -Diagramme de pattern d'activité neurale menant à un comportement particulier engendré dans cerveau d'un individu en fonction de la situation vécue. Source : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_01/i_01_p/i_01_p_ana/i_01_p_ana.html

Ce diagramme met en évidence la double circulation de l'environnement et de la situation vers le cerveau, mais également l'action que le comportement de l'individu, guidé par son activité cérébrale, aura sur l'environnement et la situation. Dans une perspective Varélienne, il est également important de prendre en compte l'interaction des individus entre eux, qui vient complexifier ces mécanismes du déclenchement d'un comportement.

Revenons à l'élève et ses mangas japonais.

Sans l'envie, le désir de lire et de comprendre ces aventures (non traduites) illustrées par des graphismes qui fascinent ce lecteur ardent, l'élève « lambda » scolarisé en France ne sentira pas nécessairement le besoin d'apprendre le japonais. En retour, quand bien même cet élève serait extrêmement désireux d'apprendre le japonais, il ne le fera pas si les conditions ne sont pas données (pas de cours, pas de possibilité de financer un professeur particulier, pas de place pour le japonais dans l'enceinte de l'école etc.), ni s'il lui est impossible d'acquérir ces livres (qui ne seraient pas vendus en France par exemple), ni si la relation avec l'enseignant de japonais qu'il aurait finalement trouvé(e) ne génère pas la prolongation voire l'accentuation de cette volonté d'effort pour apprendre...

Dans le contexte de l'enseignement des langues vivantes en système éducatif, il semble effectivement difficile d'apprendre une langue « étrangère » si elle reste extérieure à l'apprenant, si elle ne fait pas de sens pour les élèves et s'ils n'ont pas le désir de la

découvrir et la faire leur. Dans mon étude, par exemple, les jeunes scolarisés en classe bilingue allemand-anglais n'avaient pas fait ce choix eux-mêmes, mais ce sont leurs parents ou leurs aînés qui leur avaient conseillé (voire imposé) cette option, pensant que l'allemand leur garantirait un meilleur avenir et une ascension sociale. Or, l'allemand ne fait pas partie de leur univers, ni filmique, ni musical⁵⁵, ni familial, ni social etc. Les élèves ont donc rejeté cette langue, et la personne qui incarnait la discipline : l'enseignante d'allemand, tant qu'ils l'ont pensée en concurrence avec d'autres langues qu'ils auraient aimé apprendre (comme le japonais, l'espagnol). Néanmoins, peu à peu, l'approche translangues leur a permis de construire une nouvelle représentation de l'allemand qui leur était propre, parce qu'elle était inclusive (la translangageance est un processus qui invite le locuteur à recourir à toutes ses langues et tous ses langages, y compris les langues qu'il désire apprendre, dans le moment où il lui semble juste et possible de le faire : le *Kairos*) et parce qu'elle correspondait alors à un vécu esthétique (sensoriel, émotionnel). Ce n'est qu'à ce moment-là que leur rapport à la discipline et à l'enseignante s'est renversé (cf. Partie 3 : analyses).

En effet, notre cerveau est plastique. Une représentation d'une langue peut changer. Dans le cas de mon expérimentation, de la langue des nazis, moche et dure, sans intérêt et isolant les élèves des autres élèves de l'école, ajoutant des heures supplémentaires à leurs emplois du temps, l'allemand est devenu la langue de la comédienne avec laquelle ils ont aimé travailler, celle du dramaturge metteur en scène Lutz Hübner et de sa co-auteure, Sarah Nemitz, celle de leurs propres productions artistiques émanant de questionnements qui leur étaient chers etc. (cf. §24 et §26). Ce que Spinoza pressentait au 17e siècle est confirmé aujourd'hui par les neurosciences cognitives et affectives. Le rôle de l'émotivité, de la sensorialité, de la motricité dans la plasticité mentale a pu être observé, comme le résume Andreasen : « *We literally become what we have seen, heard, smelled, touched, done, read, and remembered.* » (Andreasen, 2005 : emplacement 2343). Cette faculté adaptative nous permet d'intégrer de nouvelles connaissances, de changer d'attitude et, par extension, de faire devenir siennes des langues qui étaient a

⁵⁵ La musique, le chant, la danse jouent un rôle majeur dans l'identification des adolescents qui se cherchent des figures adultes pour leur prêter un rôle de modèles. Les élèves concernés par mon étude ont par ailleurs signalé, lors de leur première rencontre avec l'auteur metteur en scène Lutz Hübner, que leur grande passion et leur univers imaginaire était principalement nourri par la télévision, plus précisément les « stars » issues des émissions de télé-réalité.

priori étrangères, donc hors de nous. Ce processus n'est cependant possible que par la répétition dans un espace-temps long (cf. §21 ; cf. Trocmé-Fabre, 1999)

We are literally remaking our brains - who we are and how we think, with all our actions, reactions, perceptions, postures, and positions - every minute of the day and every day of the week and every month and year of our entire lives. (Andreasen, 2005: emplacement 2338)

Comme nous le rappelle Varela, il ne peut en effet y avoir « acquisition » de connaissances sans ancrage (Trocmé-Fabre, 2006, p. 53). En effet, une part importante des mécanismes liés à la plasticité cérébrale réside dans la capacité de l'être humain de conserver et de stocker des souvenirs spécifiques dans lesquels il pourra puiser (il pourra donc les « actualiser ») pour les associer à de nouveaux événements vécus et perçus et enrichir ainsi son bagage de connaissances (« potentialiser » ses connaissances). « La clé de voûte de la cognition est sa faculté de faire émerger la signification » (Varela, cité par Trocmé-Fabre, 1999, p. 151)

Les connaissances ne peuvent pas être totalement extérieures à nous. C'est pourquoi Varela proposait plutôt de parler de « chemins de transformations » plutôt que d'« acquisition des connaissances », tout comme il encourageait à faire évoluer notre langage et préférer « faire émerger, créer du sens » à « traiter l'information » (Trocmé-Fabre, 2006, p. 56).

Prendre en compte la complexité systémique de la classe de langue ne signifie pas rendre les apprentissages « compliqués ». D'ailleurs,

le jeune enfant a déjà une pensée très complexe. Une pensée du complexe, une pensée extrêmement complexe. Et c'est avec le temps, c'est-à-dire avec ce qu'on appelle « l'éducation », qu'elle devient une pensée de la simplicité, dans le sens d'être en accord soi-même avec ce que les organes des sens nous disent. (...) À l'école, on doit appliquer la logique binaire (...) qui est fondée sur cette logique des couples de contraires. La simplicité est fondée sur cette logique des contraires, donc de lutte, donc d'oppositions ». (Nicolescu, Film 2, in Vidéogrammes „nés pour apprendre“ Trocmé-Fabre, 1995).

Pour les physiciens quantiques, entrer dans la pensée complexe nous invite à considérer que les contraires ne sont pas des oppositions qui se détruisent, mais des contradictions qui se complètent et s'enrichissent, « qui bâtissent une unité plus large »,

nous apprend Nicolescu (Ibid.). Dans cette perspective nouvelle de la prise en compte de la complexité inhérente à tout être humain (et propre au Vivant) et de surcroît à toute unité systémique comme la classe de langue, cette complexité est respectée en tant que fondement biologique de notre mode de pensée et de compréhension du monde et de ses composants. Il est alors souhaitable d'agencer les objectifs et l'organisation d'enseignements-apprentissages dans une logique reliant objectivité ET subjectivité, symétrie ET asymétrie, théorie ET expérience, réel ET imaginaire, rationnel ET irrationnel, science ET tradition, corps ET esprit.

La solution, c'est la logique du complexe, celle du Tiers inclus, c'est-à-dire une logique qui amène l'idée qu'il peut y avoir un tiers qui est à la fois une chose et son contraire. Cette logique élargit tout simplement le champ de la vérité. (...) J'emploie le mot réalité dans un sens très simple, c'est-à-dire quelque chose qui résiste. Qui résiste à nos représentations, qui résiste à nos images, qui résiste à nos expériences, Nous croyons que ce que nous disons EST la réalité. Alors que notre langage n'est qu'une façon de se représenter la réalité. Le niveau 2, celui de nos sens et le niveau trois, celui de notre cerveau affectif sont des filtres entre nous et la réalité extérieure. (...) Le monde est pluriel. On ne peut pas dire voilà *la* connaissance, il faut dire *les* connaissances, *les* vérités, *les* causalités. (Ibid.)

Les propositions de la neuropédagogie reposent ainsi sur la multimodalité et la multisensorialité de chaque individu, sources de notre compréhension d'autrui et du monde et de la construction de notre relation complexe. Elles proposent de partir du déjà-là, des connaissances déjà inscrites en nous, pour développer le non-encore-connu (par exemple, partir de tous les langages des élèves, corporels et linguistiques, pour leur permettre d'accueillir de nouvelles langues-cultures dans un vécu phénoménologique). Cette double dynamique cognitive d'actualisation des connaissances et compétences et de leur potentialisation (perfectionner les connaissances déjà-là, les renforcer, en les enrichissant par l'intégration de la nouveauté toujours en lien avec le connu) est le moteur, la fiche de conduite et l'évaluation⁵⁶ de la réussite d'un projet éducatif.

⁵⁶ Pour une définition de l'évaluation, cf. §7.2.4

2.1.2.3. Neurosciences et translanguageance

À ma connaissance, aucune recherche neuroscientifique n'a été mise en place concernant l'impact du *translanguaging* sur les capacités cognitives des élèves. Ce n'est pas non plus le cas dans cette thèse qui s'intéresse aux phénomènes émergents et dynamiques de translanguageance. Néanmoins, de nombreuses études ont été menées auprès des locuteurs bilingues, qui me permettent de tisser certains liens avec la translanguageance et d'ouvrir le champ des questionnements à des recherches ultérieures. Je citerai ici en particulier les travaux de Bialystok (2012)

La plasticité neuronale correspond à la capacité des neurones de construire de nouvelles connections lorsque certaines sont endommagées ou n'ont pas encore été créées, ou bien la capacité d' « assumer de nouveaux rôles » (Schwartz et Begley, 2002, p.115). Quant à la *neurogenesis*, elle détermine l'évolution constante, y compris à l'âge adulte, de la formation de nouveaux neurones⁵⁷. Cette plasticité et évolution du cerveau touchent toutes les zones motrices, donc également celles du langage. Ces découvertes récentes font valoir la capacité des individus à apprendre de nouvelles langues étrangères y compris à l'âge adulte, voire même à développer des capacités de bilinguisme sans y être exposé dès le plus jeune âge (Petittot, 2009). À l'inverse, on peut imaginer que les activités complexes demandant une grande flexibilité mentale aux élèves, comme celles dont l'objectif est de développer les compétences de translanguageance (cf. §4.2.2), est favorable à l'accroissement de la plasticité neuronale qui, elle-même, aura des conséquences sur d'autres fonctions comme par exemple les fonctions exécutives⁵⁸. C'est ce que suggère l'étude menée auprès de personnes bilingues par Bialystok et al. (2012). En effet, les chercheurs ont mis en évidence une activation plus élevée des fonctions exécutives chez les bilingues. Ils expliquent ce phénomène par le fait que les locuteurs bilingues ont en permanence deux langages actifs, mais que selon la situation, ils doivent donc inhiber l'attention potentiellement portée à l'une de leurs langues, se concentrer sur le contexte, les locuteurs en présence etc.

⁵⁷ Society for Neuroscience, Schwartz (pp. 250-252)

⁵⁸ Les fonctions exécutives correspondent à des fonctions cognitives de haut niveau qui nous permettent de nous adapter à des situations nouvelles. Elles sont de fait principalement repérables dans le cortex préfrontal et concernent plusieurs aires cérébrales en interaction comme les aires sensorielles et motrices, le cortex limbique (siège notamment des émotions ...), les aires associatives, etc.. Elles concernent principalement la planification, le contrôle et la régulation de l'action (l'inhibition, la mémorisation, l'attention ...) et la flexibilité mentale.

The sum of the evidence places the bilingual advantage beyond the explanatory power of a single process, a simple neural network, or a single executive control component. Instead, the ongoing experience of monitoring two languages, in conjunction with the need to monitor context, speaker, and other environmental cues while inhibiting attention to the currently unused but active language modifies how the mind and brain engage in ordinary conversation for bilinguals. (Bialystok et al., 2012, p. 246)

Dans le cas de l'expérimentation que nous avons mise en place en équipe et dont certains aspects font l'objet de mon étude doctorale, les élèves ont été invités à puiser dans tous leurs registres langagiers, non verbaux et verbaux, y compris les langues familiales et toutes les langues qu'ils apprenaient à l'école, dans un processus émergent hors contrôle puis réitéré sous contrôle (ce que j'appelle la translangageance, cf. §4.2.2)). Cependant, ils ont appris à distinguer les comportements langagiers appropriés aux différentes situations. Nous reviendrons sur cet aspect dans les analyses de cette thèse (cf. Partie 3).

Ces considérations associées à celles concernant le rôle des émotions dans les fonctions cognitives (cf. §.2.3.) encouragent à la mise en place d'activités alliant le vécu émotionnel (de bas niveau), le contrôle émotionnel (de haut niveau) à la pensée réflexive (processus cognitifs de haut niveau) et activant la plasticité neuronale tout en proposant des contenus qui font sens pour les apprenants. Ainsi, beaucoup d'ingrédients pourraient potentiellement contribuer à un apprentissage respectueux des besoins, des envies, du rythme de l'apprenant (Trocmé-Fabre, 1999), tout en s'inscrivant dans les exigences institutionnelles (objectifs didactiques). C'est ce que nous avons tenté de développer avec le projet « Arts in Language for an Empathic Society » (cf. §13) dans lequel s'inscrit ma recherche.

Ce paragraphe tentait d'introduire la notion de neuropédagogie et de présenter ce faisant l'intérêt des nouvelles découvertes en neurosciences en contexte d'enseignement-apprentissage. Trois éléments phares étudiés par les neurosciences et me permettant d'interpréter certains de mes résultats vont maintenant faire l'objet d'une description un peu plus détaillée : il s'agit de l'attention, des émotions et de l'empathie, en lien avec la cognition et les apprentissages de langues.

2.2. Attention et cognition

Dans le cadre des études neuroscientifiques menées à ou autour de l'école, de nombreuses études portent sur l'attention (Houdé, 2009, 2013 ; Dehaene, 2014 ; Lachaux, 2011, 2015). Mais le champ reste encore assez peu exploré dans le domaine éducatif. Qu'attendons-nous des élèves en effet lorsque nous appelons à leur attention ? Un élève désigné par « attentif » est bien souvent un élève concentré sur la parole de l'enseignant et sur la tâche à accomplir. Or, la concentration focale ne peut être que de courte durée (Cowan et al., 1999 ; Lachaux, 2015). « En ce qui concerne l'attention, nous ne sommes pas multitâches », nous dit Grein (2013, p. 69), qui propose alors de chercher à capter l'intérêt des apprenants par le sens qu'ils vont trouver dans les apprentissages, notamment en annonçant dès le début du cours quel sera le sujet des apprentissages, puis, dans la conception de la séance, de prévoir un « *emotionally competent stimulus, ECS* » entre la 10^è et la 20^è minute de cours, et de s'entraîner également à moduler sa voix durant (ibid.).

Cependant, ce que nous enseignent les sciences cognitives, c'est que l'attention est en réalité bien plus complexe et ne peut se résoudre à l'attention focale consciente sélective (auditive ou visuelle) qui, elle, ne peut en effet être que de courte durée.

Dehaene nous rappelle que l'attention concerne « l'ensemble des mécanismes qui nous permettent de sélectionner une information et ses étapes de traitement » (2014, p.4). Il relève particulièrement trois systèmes attentionnels : l'alerte (« modulation globale de la vigilance »), l'orientation (« spatiale ou focale », guidée par la « sélection d'un objet mental ») et le contrôle exécutif (« concentration sur une chaîne de traitements appropriée à une tâche donnée, résolution des conflits entre tâches ») (Ibid.). Pour Dehaene comme pour nombre d'autres chercheurs en sciences cognitives (Lachaux, 2011, 2015), l'attention est certes indispensable à l'apprentissage et la mémorisation, mais elle peut également orienter l'activité cérébrale de l'apprenant de telle sorte que cela représente une gêne ou un frein pour celui-ci. Dehaene estime que « peut-être le plus grand talent d'un enseignant consiste à canaliser et captiver, à chaque instant, l'attention de l'enfant, afin de l'orienter vers le niveau approprié » (ibid.).

Lachaux complète cette conception de l'attention en y apportant la dimension, souvent mise en question car non mesurable d'un point de vue quantitatif, de la conscience phénoménologique. Il précise :

Alors, finalement, à quoi sert l'attention ? Pour William James, en 1890, l'attention servait à percevoir, concevoir, distinguer, se souvenir et réagir plus vite. Un bon siècle plus tard, les conclusions sont à peu près les mêmes, même si James ne suspectait sans doute pas tout ce que le cerveau sait du monde avant même d'y porter attention ni l'importance de cette dernière pour structurer ce monde, ou du moins la perception que nous en avons. Mais ce que James aurait sans doute voulu savoir avant tout, c'est comment « marche » l'attention, plutôt que ce qu'elle « fait » (Lachaux, 2011, p. 143)

L'attention agit sur le sujet et sur le monde qui l'entoure, car elle modifie les perceptions et les actions. Les formes d'attention ne sont pas uniquement individuelles, elles sont également conjointes, ou sociales (Lachaux, 2011, p. 218). L'attention portée par une personne en ma présence sur un objet, un événement, une image, une personne, un son etc., peut enclencher un phénomène de résonance attentionnelle chez moi. Ce que les enseignants considèrent comme des distracteurs pourraient cependant devenir des moteurs, si cette attention partagée était saluée, voire encouragée. Par ailleurs, la distraction peut venir d'autres événements (comme un feu dans une bibliothèque) Lachaux nous rappelle que « la distraction nous protège en redirigeant l'attention vers des stimuli potentiellement importants pour l'organisme » (ibid. p. 222). Dans le cas de la bibliothèque, rester concentré sur sa lecture pourrait avoir des conséquences mortelles, alors qu'un distracteur perceptif provoqué par la fumée peut nous permettre de donner l'alarme.

2.2.1. L'attention dans le paradigme éactif

Dans le paradigme éactif, l'attention est relayée et renouvelée par la dynamique perceptive-active. La perception émerge quant à elle dans l'action, elle-même guidée par la perception. Toute action est perception et toute perception est action (cf §1). Cette boucle se réalise dans un monde qui dépend du sujet co-agissant et co-déterminant la sélection attentionnelle des autres personnes en présence. L'attention éactive est à la fois le moteur et la conséquence de la qualité relationnelle intersubjective, située. La relation perception-action-milieu-soi-autres est au fondement de la connaissance (1988a ; 1989), la cognition étant l'action conjointe des individus en interaction avec leur environnement, socle de la co-émergence du sens (Varela, 1989). Dans une perspective phénoménologique, l'attention comprend des activités spontanées,

pré-réflexives d'intérêt, de visée, de capacité de discrimination perceptive et d'attraction pour la nouveauté, tout autant que des phases de réflexivité sur les actions vécues (entretiens d'explicitation, Vermersch, 1994 ; Maître de Pembroke, 2015). La perspective neurophénoménologique nous invite à élargir les conceptions de l'attention prises à l'école comme celles évaluées notamment par Dehaene (2014) ou Grein (2013), souvent réduites à la faculté de concentration. Dans une perspective énaïve, elle est considérée également comme une manifestation émergente des mécanismes sensorimoteurs (Berthoz, 2010 ; Rizzolatti et Craighero, 1998) et émotionnels (Immordino-Yang et Damasio, 2007) qui permettent à une personne d'interagir avec son environnement, c'est-à-dire de prendre en compte les changements perceptifs liés à l'espace, aux déplacements, à la proprioception, à l'inter-subjectivité. Dans une perspective énaïve, l'attention ne peut effectivement pas être considérée hors de l'environnement spatial, temporel, intersubjectif, ni affectif.

Si le rôle de l'attention à l'école est interprété de manière divergente, les chercheurs sont en revanche tous d'accord sur le fait que l'attention joue un rôle central dans les phénomènes de mémorisation (mémoire de travail, mémoire épisodique), et que l'attention, « ça se travaille et cela s'apprend » (Houdé, 1999 ; Dehaene, 2014 ; Favre, 2015 ; Lachaux, 2011). Tous ces aspects sont en lien direct avec les apprentissages langagiers, alors que l'apprentissage des structures linguistiques comporte principalement une dimension indirecte, faisant appel à des fonctions cognitives de haut niveau.

2.2.2. Attention individuelle et apprentissages langagiers dans une approche performative

Dans une approche performative des apprentissages, le double niveau attentionnel souhaitable pour l'ancrage mnésique (attention focale et diffuse) se réalise et se densifie au travers de l'expérience esthétique. L'approche performative, en effet (cf. §7.2.), est particulièrement favorable à la mise en œuvre d'une pédagogie énaïve en mobilisant, par exemple, l'attention phénoménologique à des stades à la fois hors contrôle (en dehors du niveau de conscience ou pré-conscient) et sous contrôle. En effet, elle est intrinsèquement basée sur l'inter-subjectivité et l'émergence de sens partagé dans l'action conjointe située. Dans cette approche, l'attention à soi est immédiatement reliée à l'attention à l'autre dans l'espace choisi ou donné.

Densification et saturation attentionnelles, exemplification et expression : la caractéristique que partagent tous ces symptômes de l'esthétique est celle d'un surinvestissement attentionnel (Schaeffer, 2015, p. 93)

D'après Schaeffer (2015)⁵⁹, l'expérience esthétique est en effet caractérisée par trois phénomènes liés à l'attention : la *densification attentionnelle* couplée à la *saturation attentionnelle* conduit à une augmentation de l'attention liée à une perception densifiée⁶⁰ d'éléments généralement discernés de manière discontinue (Schaeffer, 2015, p. 67). On peut alors supposer que l'expérience esthétique associée au langage permet également d'augmenter la densité des processus attentionnels intrinsèques à la langue. Goodman, d'un point de vue esthétique, insiste sur la phonétique et la sémantique des langues. J'ajouterai que cette densité attentionnelle concerne *toutes* les nuances propres au langage, d'un point de vue linguistique et corporel. Comme le précise Schaeffer, « le grain de l'attention est plus fin » (Ibid.) que la simple attention focale.

L'attention se vivant comme temps vécu, nous devons penser l'expérience esthétique de la même façon, donc non seulement comme une expérience située temporellement mais comme une expérience qui est intrinsèquement du temps vécu. (Schaeffer, 2015, p. 61)

Qui dit temps vécu, dit nécessairement du temps individuel et partagé. L'expérience vécue par les élèves est en effet indissociable des échanges émotionnels, perceptifs, mais également kinesthésiques, réflexifs, qui ont eu lieu avec les adultes et les autres élèves. Ainsi, l'ensemble de l'équipe impliquée dans le dispositif a pu agir sur ce double-niveau de l'attention individuelle et de l'attention partagée.

L'attention des élèves a été, dans mon expérimentation, captée puis exacerbée au travers de l'expérience esthétique (cf. §6). Dans la perspective d'une didactique performative des langues (cf. §7), l'attention est aussi bien perceptive que mentalisée, individuelle que partagée, focale que diffuse. Elle est cognitive, se rapportant à la fois un « faisceau exploratoire dirigé vers une cible » et à un « mécanisme d'anticipation qui prépare à agir et qui configure le monde pour nos actions et nos intentions » (Couchot,

⁵⁹ qui se réfère lui-même à Nelson Goodman

⁶⁰ Dans la sémiotique de Goodman, un système symbolique « dense » est constitué d'éléments non distincts. Par exemple, dans les images, il est impossible de dénombrer les éléments qui la composent et chacun en percevra quelques-uns en commun, d'autres individuellement. Un système « articulé » est en revanche composé d'un nombre fini d'éléments discontinus. Goodman cite comme exemple les phonèmes d'une langue. Pour Goodman, la densité est une caractéristique de l'esthétique.

2012, p. 50) ; mais elle est également esthétique, donc « morphotropique » (*ibid.*), c'est-à-dire qu'elle se porte sur des formes correspondant à des objets, des êtres vivants etc. plutôt que sur des concepts (*ibid.*)

2.2.3. Attention partagée dans la performance et apprentissages trans-langues

La performance artistique en langues se concentre sur la question de la relation (sur la coordination langagière dans sa dimension corporelle et verbale, qui va au-delà de la synchronisation puisqu'elle provoque des moments alternés d'accordages et de ruptures propres au rythme des interactions). La question de l'attention est au cœur-même de ces interactions. Il s'agit d'une attention complexe qui est diffuse, ouverte. C'est celle que Depraz (2012, 2014) nomme la *vigilance*, qui représente « la qualité de cette conscience tout à la fois immédiate et minimale en phase attentionnelle avec autrui » (Depraz, 2012, p.165), alors que l'attention est « l'activité perceptive potentiellement éthique » qui compte « parmi les vecteurs moteurs de l'expérience », comme l'un de « ceux qui paraissent être dépositaires de l'amplitude maximale de sens » (*ibid.*, p. 153). Pour Depraz, la vigilance densifie l'expérience intrasubjective alors-même qu'elle est la condition attentionnelle primaire de l'expérience intersubjective. Attention et vigilance sont donc les garantes de la qualité de la relation, du respect ; elles accroissent par le partage de valeurs éthiques grâce à notre plasticité cérébrale, elle-même liée à notre activité corporelle et intellectuelle.

Cette attention multiforme se développe notamment dans les approches performatives, puisque l'interaction faisant émerger un sens partagé en est l'un des fondements. Dans ces pratiques, le(s) corps co-percevant(s) et co-agissant(s) dans la complexité intersubjective est le principal medium. La pratique théâtrale comporte une dimension performative plus ou moins étendue selon les écoles⁶¹, puisque l'attention à l'autre est éminemment nécessaire i) au déploiement émotionnel sans lequel le jeu d'acteur resterait un simple jeu de rôle, ii) aux déplacements qui ont chacun une fonction pratique et une fonction significative, iii) aux répliques à donner (relation soi ↔ autres, relation espace ↔ temps), iv) à la prise en compte des objets, des lumières, des sons dans l'espace etc.. Dans le même temps, l'attention et la vigilance développent « le sentir communautaire » et émergent dans l' « espace sensible ».

⁶¹ Chez Lecoq, Brook, Mnouchkine ou Boal par exemple, auteurs-metteurs en scène qui inspirent particulièrement ma réflexion, la performativité théâtrale est très présente, ces auteurs libérant le théâtre d'une nomenclature trop rigide pour leur conception de la création et du sens de la théâtralité.

Le même processus interactif se réalise avec les apprentissages langagiers qui reproduisent des « rites d'interactions » (Goffmann, 1974) et qui ont une nature/fonction performative (Austin, 1970 ; Searle, 1972). Grâce à l'approche performative (cf. §7), il devient alors possible d'explorer d'autres manières d'être (être-soi et être-ensemble) au niveau attentionnel. « J'apprends, donc je suis » (Trocmé-Fabre, 1987), certes, mais « je suis, donc j'apprends » ou je suis *comme* j'apprends et j'apprends *comme* je suis, *où* je suis, *avec qui* je suis...

Cependant, les mécanismes de l'inter-subjectivité passent certes par des canaux sensoriels et kinesthésiques, mais également par la relation affective à l'autre, à l'espace, au sujet d'apprentissage. "*Emotions can help to direct attention, which is necessary for learning*". (Schunk, 2012, p. 60 cité par Sambanis, 2013, p. 27). Voyons maintenant quel rôle, en dehors de l'attraction attentionnelle, jouent les émotions dans les fonctions cognitives de bas et de haut niveau.

2.3. Le rôle des émotions dans les apprentissages langagiers : médiations de bas niveau

Les sentiments, les affects, les émotions, trois concepts ou mécanismes proches, co-déterminés mais néanmoins distincts, sont en jeu dans les apprentissages. Pourtant, comme le souligne Ledoux (2005, p. 26), les scientifiques ne parviennent pas à s'accorder sur leur nature. Selon les disciplines (neurologie, philosophie, psychanalyse, psychologie), les emplois des trois termes varient sensiblement et au sein d'un même champ, les chercheurs ont parfois des opinions divergentes quant à leur définition et leur rôle.

Il est donc nécessaire de préciser les acceptions que je retiens dans le cadre de cette thèse et de les distinguer dans l'utilisation que j'en ferai, pour ne pas créer de confusion sémantique voire conceptuelle.

2.3.1. Les sentiments

D'un point de vue de la psychanalyse, les sentiments seraient l'impression physiologique de notre sensorialité. En cela, ils seraient notre premier lien au monde qui nous entoure.

Étymologiquement, le terme de 'sentiment' renvoie au champ sémantique de la sensation et de la sensibilité, et il nous semble qu'à l'heure actuelle, cela rapproche le concept de sentiment de ceux d'affect et d'émotion dont

nous savons bien, depuis R.W. Bion notamment, à quel point ils s'enracinent dans les éprouvés corporels ». (Golse, 2006, p. 99).

Les chercheurs en neurosciences cognitives confirment le lien étroit entre les émotions et les sentiments, mais la différenciation est posée un peu différemment. Damasio la résume ainsi : « Les émotions se manifestent sur le théâtre du corps ; les sentiments sur celui de l'esprit » (Damasio, 2003, p. 41). Autrement dit, d'un point de vue biologique, l'émotion est l'un des premiers maillons de la chaîne, dynamique d'une continuité, à laquelle appartient le sentiment ; l'émotion est le processus visible au travers du corps alors que le sentiment en est la manifestation invisible perçue physiquement et cartographiée dans le cerveau (Damasio, 2010, p.129). Il est à ce stade nécessaire de rappeler que d'un point de vue neurophysiologique, toute perception est dynamique. Les sentiments sont donc « le résultat de processus très élaborés du traitement de l'émotion » (Couchot, 2012, p. 104).

2.3.2. *Les affects*

Pour Golse (2006), qui se situe dans le champ de la psychanalyse, « le terme d'affect renvoie [...] à la théorie des pulsions, tandis que celui d'émotion renvoie peut-être davantage à la théorie des relations d'objet⁶² ». (p. 100) D'un point de vue psychanalytique toujours, Saint Girons⁶³ précise que l'affect serait en réalité le « représentant psychique (*psychischer Repräsentant*) » du « quantum d'affect (*Affektbetrag*) ». L'affect serait donc la réalisation subjective, psychique, une prise de conscience de toute perception d'un « déploiement énergétique ». En d'autres mots, dans le champ de la psychanalyse, l'affect serait une manifestation d'une pulsion à la conscience.

Si l'on reprend la notion de pulsion dans le champ sémantique de la philosophie dont s'inspire largement la psychanalyse, on pourrait l'associer à la dynamique corporelle vitale. Spinoza, l'un des philosophes les plus prisés par les psychanalystes, donnait en effet une grande place aux affects qu'il considérait comme l'essence même de l'être humain. Il définissait trois « affections primitives » : désir, joie et tristesse (1965, p. 194

⁶² En psychanalyse, la théorie de la relation d'objet a surtout été développée par Sigmund Freud, puis plus tard, par Mélanie Klein. Elle correspond au rapport qui s'établit entre le sujet (la personne) et les objets (de la pulsion) constitutifs du monde interne et externe dans lequel vit cette personne.

⁶³ Baldine SAINT GIRONS, « AFFECT QUANTUM D' », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 9 février 2017. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/quantum-d-affect/>

- 197). Pour Spinoza, les affects, ou affections (*affectus*) étaient liés à une prise de conscience, celle des transformations du corps dues en particulier au désir (qu'il entraîne des sentiments louables ou négatifs) (Ethique III, proposition 59). Les manifestations des affects se repèrent au travers d'attitudes empreintes de sentiments comme l'amour, le courage ou la générosité pour les positives, la jalousie, l'orgueil ou la haine pour les négatives. Dans son acception du terme, les affects sont donc corrélés aux sentiments, ou à ce qui, aujourd'hui, serait plus communément appelé « les émotions » en tant que formes motivationnelles, mouvement existentiel du corps et de l'esprit accédant à la conscience de soi. Pour Spinoza en effet, l'Homme est à la fois une partie de la Nature (le corps vivant, agissant) et un être doté de sentiments et de la capacité de penser (l'esprit, *mens*). Il est une unité corps-esprit et se révèle pleinement dans la prise de conscience de ses désirs qui vont le pousser à agir. Si le philosophe ne faisait alors pas clairement la distinction entre sentiment, affect et émotion, on note néanmoins chez lui une tendance à considérer le sentiment comme un « ressenti », et l'affect comme creuset des sentiments et des attitudes émotionnelles (amour, générosité, « force d'âme », courage, ou bien, au contraire, « dégoût ou lassitude »). Pour bien des neurologues comme Damasio (2003), ou Changeux (Changeux et Ricœur, 1998, p. 13), Spinoza préfigure déjà la neurobiologie des émotions.

Massumi (2002, p. 35) met en avant la nature incorporée (*embodied*), synesthésique (individuelle), inter-corporelle (partagée) et située (dans la dimension spatio-temporelle) de l'affect. Pour l'auteur en effet, l'individu est affecté dès lors que plusieurs de ses sens entrent en interaction et provoquent un déplacement perceptif. On retrouve là l'effet déstabilisant de l'étrangeté qui provoque la perception de quelque chose qui détourne nos cartographies mentales. Ces changements interviennent à l'intérieur de l'individu mais ne peuvent avoir lieu que dans l'interaction avec autrui, dans un environnement et dans une temporalité donnés.

Cette vision rejoint le point de vue é actif et phénoménologique, dans lequel l'affect est la relation, dans l'expérience vécue (boucle action-perception), entre un organisme, d'autres organismes et son environnement.

Dans ce travail, je retiens donc deux aspects de l'affect : sa nature dynamique intra-subjective et son ancrage dans la relation complexe provoquant un déplacement perceptif. Son lien étroit avec les sentiments et les émotions explique la difficulté de les distinguer.

2.3.3. *Les émotions : moteurs de la reliance et de la cognition incarnée*

2.3.3.1. Est-il possible de définir la nature des émotions ?

« Apprendre est émouvant », rappelait Boal (1996, p. 192) se référant à la pensée brechtienne.

Ce n'est que lorsque l'activité productive est désenchaînée que l'étude peut être métamorphosée en plaisir et le plaisir en étude. (Brecht, 1978, p.73)

Depuis l'Antiquité, passion et raison, corps et esprit, cognition et émotion ont pourtant été séparés – tout au moins dans la pensée occidentale. La cognition relevait du domaine « rationnel » tandis que l'émotion n'était, d'une manière générale, pas jugée digne d'investigations scientifiques.

William James (1884) fut sans doute l'un des premiers à reconsidérer la fonction des émotions. Pour lui, l'émotion correspondait à une prise de conscience, à un effet de nos troubles organiques. Elle ne serait « rien autre que la sensation des effets corporels réflexes de ce que nous appelons son objet » (p. 60). Mais bien vite, la complexité des processus émotionnels vint supplanter cette vision.

Au début du 20^e siècle, sous l'influence du pragmatisme de James et du darwinisme, Dewey revenait sur cette séparation et insistait sur la nécessité de prendre en compte ces élans vitaux qui permettent de faire des liens, de trouver un sens nouveau entre le connu et l'inconnu. Ainsi, la connaissance se construit, pour le pédagogue, sur des bases de nature esthétique, c'est-à-dire sur une expérience empreinte d'émotion.

C'est l'émotion qui est à la fois élément moteur et élément de cohésion. Elle sélectionne ce qui s'accorde et colore ce qu'elle a sélectionné de sa teinte propre, donnant ainsi une unité qualitative à des matériaux extérieurement disparates et dissemblables. Quand l'unité obtenue correspond à celle que l'on a déjà décrite, l'expérience acquiert un caractère esthétique même si elle n'est pas essentiellement esthétique. (Dewey, 1934, p.158⁶⁴)

Mais son raisonnement restait encore coloré de la crainte des effets incontrôlés des émotions. Pour l'auteur, les émotions contribuent à la perception et la réalisation esthétiques, mais elles doivent être temporalisées pour préserver leur énergie et leur force d'expression.

⁶⁴ Version IBOOK

En ce qui concerne les émotions chez l'être humain, une décharge immédiate, peu propice à l'expression, est préjudiciable au rythme. Il n'y a pas assez de résistance pour créer une tension et donc une accumulation et une libération périodiques. L'énergie, qui n'est pas conservée, ne peut pas contribuer à un développement ordonné. Accès de chagrin, éclats de rire, grimaces, bouderies, convulsions, coups de poing lancés sauvagement. L'étude de Darwin intitulée *L'expression des émotions* — et qui porte plus exactement sur leur décharge — est remplie d'exemples de ce qui se produit quand une émotion se réduit à un état organique se donnant libre cours sur l'environnement sous forme d'un acte direct. C'est seulement quand la libération complète est ajournée et ne surgit qu'au terme d'une succession de périodes ordonnées d'accumulation et de conservation, découpées en intervalles par des pauses récurrentes d'équilibre, que la manifestation de l'émotion devient une véritable expression, pourvue d'une qualité esthétique. (Dewey, 1934, p. 490⁶⁵)

Ce n'est que plus récemment que les émotions, longtemps considérées comme des expressions gênantes voire des troubles, ont connu un regain d'intérêt, en particulier dans le domaine des neurosciences affectives (Blanc, 2009 ; Damasio, 2003, 2006 ; Golemann, 1996 ; Immodino-Yang, 2015 ; Varela, 1988b). Peu à peu, les chercheurs ont valorisé leur rôle dans les prises de décision, l'accès à la connaissance, et ont renoué avec les intuitions des philosophes spinozistes ou, plus récentes, phénoménologiques (Berthoz, 2006, 2010 ; Changeux, 2005 ; Spitzer, 2002 ; Damasio, 2003, 2010). Depuis quelques années, cette fonction biologique et son rôle dans les apprentissages intéresse également des chercheurs dans le champ des sciences du langage (Coletta et Tcherkassof, 2003) et de la didactique des langues (Aden, 2009, 2010, 2013 ; Capron-Puozzo, 2015 ; Lapaire, 2014 ; Puozzo-Capron et Piccardo, 2013 ; Trocmé-Fabre 1988, 1999).

Cependant, les définir reste une tâche difficile, comme le confirme Ledoux :

Les scientifiques ont beaucoup de choses à dire sur les émotions. Pour certains, ce sont des réponses corporelles qui ont évolué au cours de la lutte pour la vie. Pour d'autres, ce sont des états mentaux résultant de la « perception » des réponses corporelles par le cerveau. Ou bien encore, les

⁶⁵ Version IBOOK

réponses corporelles seraient périphériques, le plus important se jouant uniquement dans le cerveau. Les émotions ont aussi été considérées comme des façons d'agir ou de parler. Les pulsions inconscientes sont au centre dans certaines théories, d'autres mettent l'accent sur l'importance des décisions conscientes. (...) Malheureusement, l'une des choses les plus pertinentes qui aient été dites au sujet de l'émotion pourrait être que tout le monde sait ce dont il s'agit jusqu'au moment où on demande de la définir. (Ledoux, 2005, p. 26)

De nombreux chercheurs des sciences cognitives, et certains scientifiques-praticiens en psychiatrie estiment que « le terme d'émotion comporte une valence plus dynamique que celui d'affect » (Golse, 2006, p. 101), comme le formule par exemple Golemann : « Je désigne par émotion à la fois un sentiment et les pensées, les états psychologiques et biologiques particuliers, ainsi que la gamme de tendances à l'action qu'il suscite » (Golemann, 1997, p. 424).

Considérons tout d'abord le mouvement dynamique vers l'autre, *a priori* le plus évident. Les émotions permettent d'envoyer une part de soi vers l'autre et sont les détecteurs de l'acte compréhensif. Stern nomme *harmonisation* (Goleman, p. 156) cette capacité à réinterpréter les émotions de l'enfant pour lui faire sentir qu'il a été compris. Golse nous rappelle que ce phénomène se repère de façon très nette chez les bébés qui,

à défaut de langage (in-fans), passent par l'image motrice pour penser leurs impulsions et leurs attractions relationnelles, et pour nous montrer, ou nous démontrer, à leur manière, quelque chose de leurs élans interactifs ainsi figurés au travers de certaines de leurs émotions. Ce lancer-vers-l'autre a donc valeur simultanée de constat et de tentative d'annulation de l'écart intersubjectif (ce que l'on retrouvera d'ailleurs, *mutatis mutandis*, au niveau du langage verbal) (Golse, 2006, p. 101).

Cependant, les émotions ne sont pas uniquement l'expression de la relation soi-autres. Elles sont également un processus dynamique interne caractéristique de la relation soi-soi. Golemann englobe dans sa définition leur nature et leurs fonctions intrasubjectives. Il « désigne par *émotion* à la fois un sentiment et les pensées, les états psychologiques et biologiques particuliers, ainsi que la gamme de tendances à l'action qu'il suscite » (Golemann, 1997, p. 424).

D'un point de vue philosophique, Pacherie (2004) met plus avant encore la complexité des émotions, qui relèvent d'après elle d'un processus et non d'un simple état, et qu'elle caractérise par six composantes : « cognitive, évaluative, physiologique, expressive, de tendance à l'action et qualitative ou de vécu subjectif » (p. 154). Dans le champ de la phénoménologie, l'émotion, en-deçà de toutes ses caractéristiques explicitées par Pacherie comme autant de voies d'accès à la connaissance, est considérée par ailleurs en tant que mode d'interaction langagière.

Il n'y a pas, chez l'homme, de signe naturel, et, en rapprochant le langage des expressions émotionnelles, on ne compromet pas ce qu'il a de spécifique, s'il est vrai que déjà l'émotion comme variation de notre être au monde est contingente à l'égard des dispositifs mécaniques contenus dans notre corps, et manifeste le même pouvoir de mettre en forme les stimuli et les situations qui est à son comble au niveau du langage. (Merleau-Ponty, 1945, p. 229)

Comme nous rappelle le Merleau-Ponty, la gestualité et l'expression des émotions sont non seulement des caractéristiques physiologiques de notre espèce, mais elles ont également culturelles et subjectives. L'expression de la colère ne sera pas la même au Japon (sourire) qu'en occident (visage rouge ou pâle et absence de sourire). « Ce qui importe, c'est la manière dont [les individus] font usage de leur corps, c'est la mise en forme simultanée de leur corps et de leur monde dans l'émotion » (Merleau-Ponty, 1945, p. 230). Une dimension culturelle, située, s'ajoute ainsi aux dimensions subjectives précédemment explicitées.

Cette complexité décrite par les phénoménologues correspond à ce que révèlent les neurosciences.

Pour ma part, c'est précisément ce rôle que lui attribuent les neuroscientifiques proches de la phénoménologie ou plus largement, de la philosophie que je retiendrai, en particulier au travers des publications de Damasio. Les émotions correspondent pour le chercheur à « la machinerie de la cognition » (Damasio, 2003, p. 79⁶⁶). L'étymologie-même du terme (é-motion) renvoie à l'idée d'un mouvement qui se réalise en nous-mêmes et modifie notre état intérieur (le *Leib*, le corps perçu de manière intrinsèque, pour reprendre la terminologie d'Husserl, HUA XIII) ⇔ extérieur (le *Körper*, le corps

⁶⁶ version IBOOK

agissant, visible à l'extérieur par autrui). Il peut être plus ou moins perceptible, selon la capacité de chacun de maîtriser ses émotions et selon l'intensité de celles-ci.

Immodino-Yang et Damasio résument dans le schéma suivant (2006, p. 8) l'indissociabilité émotions-cognition et les processus sous-jacents.

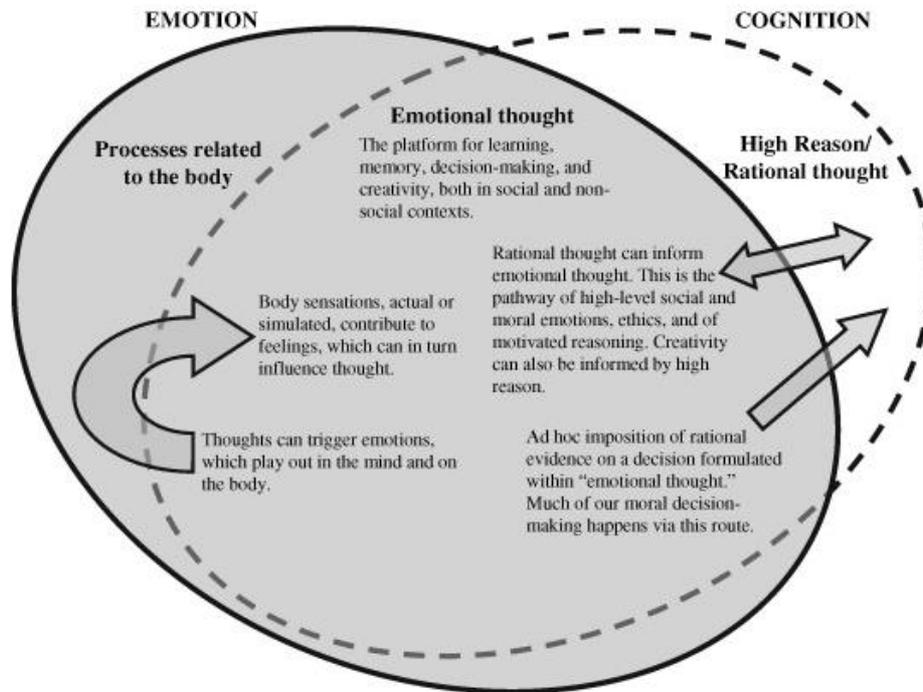


Figure 7 - Le diagramme ci-dessus fait apparaître une ellipse en traits continus, qui représente l'émotion, et une en pointillés, qui représente la cognition. L'espace de recoupement entre les deux ellipses figure le domaine et le poids de la pensée émotionnelle. Celle-ci peut-être non consciente ou consciente. C'est le moyen par lequel les sensations corporelles entrent dans notre conscience ? La cognition de haut niveau (réflexive), qui constitue une petite partie du diagramme seulement (en blanc), fait appel à la conscience. Source : Immodino-Yang et Damasio, 2006, p.8

À ce descriptif complexe de leurs fonctions physiologiques d'interactions s'ajoute une dimension morale des émotions. Elles jouent un rôle de garants de l'éthique, en ceci qu'elles sont des inhibiteurs d'actions qui pourraient être nuisibles à un équilibre dans le comportement social. Elles « sont les exécuteurs et les serviteurs zélés du principe de valeur » (Damasio, 2010, p. 135).

Ces considérations mettent toutes en valeur le rôle actif des émotions dans les fonctions exécutives et l'inséparabilité corps-esprit/soi-autre(s)/environnement social et temporel.

These new discoveries link body and mind, self and other, in ways that only poets have described in the past (Casebeer & Churchland, 2003). They

dissolve traditional boundaries between nature and nurture in development (Immordino-Yang & Fischer, 2009) and underscore the importance of emotion in “rational” learning and decision making (Immordino-Yang, 2015, p.97)⁶⁷.

Pour conclure cette partie, on peut alors retenir que l'émotion est le moteur de la reliance soi↔soi, soi↔autres, soi↔environnement, dont Varela nous rappelle qu'elle correspond au socle de la construction de la connaissance. La dimension émotionnelle est alors complémentaire de la dimension rationnelle des fonctions cognitives. C'est pourquoi certains chercheurs en neurosciences affectives et sociales insistent sur l'importance de prendre en compte la dimension affective dans les apprentissages.

The message from social and affective neuroscience is clear: no longer can we think of learning as separate from or disrupted by emotion, and no longer can we focus only at the level of the individual student in analyzing good strategies for classroom instruction. Students and teachers are socially interacting and learning from one another in ways that cannot be done justice by examining only the “cold” cognitive aspects of academic skills. Like other forms of learning and interacting, building academic knowledge involves integrating emotion and cognition in social context. Academic skills are “hot,” not “cold”! (Immordino-Yang, 2015, p.146)

Cet argument réfute la didactique dite « cognitive » qui construit ses programmes sur les compétences hors contexte. Pour Immordino-Yang et les équipes de chercheurs auxquelles elle est associée, il ne s'agit pas de tomber dans le piège des neuromythes, mais de respecter et d'encourager les mouvements biologiques liés aux fonctions cognitives. Immordino-Yang et Faeth citent cinq raisons principales qui devraient amener les éducateurs à prendre en compte les émotions en tant que freins et leviers des apprentissages dans la conception de leurs enseignements, l'organisation de l'espace et leur attitude dans la relation aux élèves (Immordino-Yang, 2015, pp. 150-157): i) les émotions sont les moteurs de l'apprentissage cognitif; ii) même à des stades non-conscients ou pré-conscients, les émotions sont sources de corrections stratégiques et comportementales qui permettent au sujet de mieux réussir à atteindre ses objectifs dans la répétition de situations données; iii) rétroactivement, les réactions

⁶⁷ Toutes les citations de ce livre qui suivent sont issues de la version IBOOK

émotionnelles des apprenants face à la portée de leurs choix comportementaux sont implicitement liées aux connaissances cognitives qu'ils ont développées dans le domaine concerné. Autrement dit, si les émotions apparaissent dans un premier temps hors contrôle, elles permettent alors au sujet d'ancrer des connaissances nouvelles qui permettront à l'apprenant d'ajuster sa réaction lors du re-jeu d'une situation identique ; iv) l'émotion est plus efficace pour faciliter le développement des connaissances lorsqu'elle est pertinente à l'égard de la tâche à accomplir : apprendre à contrôler ses émotions, c'est-à-dire à avoir des comportements adaptés aux situations, facilite les apprentissages ; v) il n'y a pas d'apprentissage sans intuition émotionnelle guidant l'action, la perception et la réflexion.

if [the students] feel no connection to the knowledge they learn in school, the academic content will seem emotionally meaningless to them; even if they manage to regurgitate the factual information, it will lay barren and without any influence on their decisions and behavior. (Immodino-Yang, 2015, p. 157)

2.3.3.2. Émotions et langage

Or, nous l'avons vu, ces fondements complexes de la relation sont également le creuset de l'émergence du langage. Le langage est lui-même constitutif de notre personne et de notre rapport à l'autre et au monde. Il est évolutif, complexe, perméable, médiateur de l'individu dans sa relation à autrui, passeur de ses émotions et de ses intentions d'actions, dans leur réalisation. Il n'est pas nécessairement exprimé par les mots, mais il est ancré dans le corps. La parole, formulée dans des langues (codées, normées), est une mise en sonorités du langage, qui passe par le souffle, le rythme, l'intonation, et même la tonalité de la voix... Tous ces canaux seront modifiés par les émotions. Le souffle s'accélère avec la peur, avec la joie ; le rythme se densifie ou s'immobilise avec le stress, qu'il soit positif ou négatif ; le ton de la voix peut monter en fonction de l'état émotionnel du locuteur etc.

« La parole [...] est incarnée. Elle est faite de sonorités, de mélodies, rythmée par des silences, dans un co-texte de mimiques faciales exprimant des émotions verbales, de gestes soulignant ou 'contredisant' le discours, et de postures donnant la parole à l'espace. [...] La parole ne tombe pas du ciel. Elle s'enracine dans le corps, dans l'affectif et dans le social. »
(Cyrulnik, 2010, pp. 112 - 117).

Dans cette perspective, le langage ne peut donc pas être considéré uniquement comme une somme de 'faits' établis (à l'école, on étudie les 'faits⁶⁸ de langue'). C'est un phénomène perpétuellement en cours de réalisation et de renouvellement dans l'interaction avec autrui, dans ce que Husserl nomme la *Lebenswelt* (le monde du vivant). Le langage est un acte créatif (cf. §1.3.), qui se construit en et au-dehors de soi, au travers de tous les moyens d'expression qui nous habitent (du lat. *habitare* c.à.d. *habere* : ce que nous avons à disposition, et *habitus* : ce qui se maintient, ce dont nous faisons habituellement usage). Parmi les éléments constitutifs du langage, les émotions jouent un rôle central de médiations primaires, reliant immédiatement le monde interne vécu par le sujet au monde externe partagé avec autrui.

Le réseau 'émotionnel' étant relié au réseau sémantique conceptuel, aux systèmes sensoriels et au système moteur, lorsque l'intensité émotionnelle d'un événement a produit son activation, le comportement de l'individu est supposé être 'coloré' par cette émotion, qu'il s'agisse du langage, de la perception ou de l'action. (Blanc, 2006, p. 73).

Les émotions « colorent » la parole, la gestualité, les mimiques, la posture dans l'espace du quotidien. L'acteur sait mettre en jeu ces caractéristiques pour se relier à son personnage et à son public dans l'espace scénique. Les langages performatifs (cf. §5 ; §7) puisent dans cette ressource naturelle qu'ils potentialisent par leur forme esthétique (donc sensible, émotionnelle, reliante), s'appuyant sur l'espace, la temporalité et sur la corporéité.

L'élève-acteur s'appuie sur les mêmes registres. Vivant son rôle dans une langue étrangère, il l'ancre physiologiquement, cartographiant ce moment émotionnel dans les structures cérébrales à l'œuvre (Damasio, 2003, 2010).

L'hypothèse de la boucle corporelle du 'comme si' suppose que les structures cérébrales chargées de déclencher une émotion particulière seraient connectées à celles dans lesquelles serait cartographié l'état du corps correspondant (p. 128). Un état qui est déjà apparu dans l'organisme est plus facile à simuler car il a déjà été cartographié par les mêmes régions somatosensorielles qui sont alors responsables de cette simulation (Damasio, 2010, p. 129)

⁶⁸ Il faudrait plutôt considérer le « faire » ou le « se-faisant » et non le « fait », c.à.d. la réalisation en cours d'une action.

Ainsi, l'étrangeté de la langue s'ajoute à la biographie du sujet, et devient donc familière, dès lors que l'élève réalise des actions, vit des émotions dans cette langue, donc l'incorpore.

La représentation du monde extérieur au corps ne peut arriver dans le cerveau que par le corps lui-même (Damasio, 2010, p.116)

Ce mouvement d'incorporation de l'altérité correspond aux mécanismes d'empathie (cf. §2.4.), en ce sens que l'élève-acteur peut simuler mentalement son action de comédien-locuteur-d'une-autre-langue, et dans l'interaction avec les comédiennes, il simule leurs mouvements en lui.

Notre connexion avec autrui passe non seulement par des images visuelles, du langage et des inférences logiques, mais aussi par quelque chose de plus profond dans notre chair : les actions par lesquelles nous pouvons représenter les mouvements des autres (Damasio, 2010, p. 132)

Rappelons en effet que l'empathie a une valence cognitive et une valence émotionnelle. Prenant en compte l'ensemble de ces considérations, il semble alors important d'aider les élèves à développer leur perception et leur capacité de contrôle des émotions durant les apprentissages. Contrôler ses émotions ne signifie pas qu'il faut les écarter, bien au contraire : il s'agirait de les vivre pleinement (ancrage dans la mémoire épisodique). Il semble souhaitable, comme le suggère Aden (2010a) de développer des situations d'enseignement-apprentissage de langues empreintes d'émotion (Aden parle de développement des « compétences émotionnelles ») ; et d'apprendre, par exemple au travers du jeu d'acteur, à puiser dans le registre émotionnel et à inhiber certaines réponses émotionnelles selon la situation sociale. Cette capacité de contrôle de soi permet également d'améliorer la qualité de la relation à l'autre. « L'empathie repose sur la conscience de soi : plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous réussissons à déchiffrer celle des autres » (Golemann, 1997, p. 150). Ce déchiffrement est possible par la simulation en nous-mêmes de l'expérience de l'autre, qui ne peut se réaliser que si on en a une expérience corporelle, émotionnelle, qui a déjà été cartographiée par notre cerveau.

L'hypothèse de « la boucle corporelle du comme si » suppose que les structures cérébrales chargées de déclencher une émotion particulière seraient connectées à celles dans lesquelles serait cartographié l'état du

corps correspondant. (...) Un état qui est déjà apparu dans l'organisme est plus facile à simuler car il a déjà été cartographié par les mêmes régions somatosensorielles qui sont alors responsables de cette simulation (Damasio, 2010, p. 128-129)

L'action à la fois hors contrôle et sous contrôle, qui implique l'ensemble de notre corporéité sensorielle, motrice et intellectuelle, constitue donc le lien qui s'opère immédiatement entre les émotions et le langage.

Les émotions sont des programmes complexes et en grande partie automatisés d'action qui ont été concoctés par l'évolution. Les actions sont réalisées par un programme cognitif qui comporte certaines idées et certains modes de cognition, mais le monde émotionnel est en grande partie un monde d'actions menées à bien par notre corps, de l'expression du visage et des postures au changement qui interviennent dans les viscères et le milieu intérieur. Les sentiments émotionnels, d'autre part, sont des perceptions composites de ce qui se passe dans notre corps et notre esprit quand nous éprouvons des émotions. (Damasio, 2010, p. 137)

Ainsi, le langage corporel et le langage verbal sont colorés d'émotions et les émotions sont un langage médiateur intra- et intersubjectif qui s'instaure dans la relation avant même que les sujets ne le perçoivent. Toute cette corporéité intérieure ou extériorisée, non-verbale, pré- ou sus-verbale, ou oralisée, précède, dans le maillage biologique, le langage écrit.

Les mots dont je me sers pour exprimer ces idées se sont d'abord formés, (...) comme des images auditives, visuelles ou somatosensorielles de phonèmes et de morphèmes, avant que je les implémente sur la page dans leur version écrite. (ibid., p. 90)

Ces considérations me permettent de faire le lien entre des modes d'expression artistiques, dont la matière première est émotionnelle (esthétique, sensorielle), et les apprentissages langagiers, véhiculés par le vécu émotionnel.

Pour finir ce chapitre et préciser en quoi ces découvertes sont centrales pour la didactique des langues – c'est-à-dire l'apprentissage de langues *vivantes* et *étrangères* –, il me semble important de rappeler ici l'interprétation phénoménologique du concept d'étrangeté de Waldenfels (1997). Car pour le philosophe, les trois réponses possibles

face à l'étrangeté sont toutes guidées par l'émotion : la première, la plus courante, est le rejet provoqué par la peur de l'inconnu. La seconde, toujours pour vaincre cette inquiétude face à ce qui ne nous est pas encore connu, est d'absorber l'étrangeté dans des modèles déjà expérimentés ; d'essayer d'interpréter en l'inconnu tout ce qui nous est déjà connu. Ainsi, il n'est plus besoin d'effort pour faire ce mouvement de décentrement nécessaire à la découverte de la nouveauté, mais nous absorbons dans le mouvement contraire l'étrangeté en nous comme si elle était familière, la privant *de facto* de sa nature *autre*. La troisième attitude enfin, mue par la curiosité et la confiance, est la « réponse créative » (p. 53) :

Là où de nouvelles pensées apparaissent, elles n'appartiennent ni à moi, ni à l'Autre. Elles émergent entre nous. Sans cet entre-deux, il n'y aurait pas d'inter-subjectivité ni d'inter-culturalité digne de ce nom. Il n'y aurait que des situations d'élargissement ou de démultiplication du moi-propre (*das Eigene*), l'étranger resterait à jamais forcé au mutisme⁶⁹ (Waldenfels, 1997, p. 53).

Cette forme de décentrement d'une perspective égocentrée vers une perspective hétérocentrée nécessaire à la compréhension de l'autre dans le respect de son altérité, qui donnera lieu à l'émergence d'un sens partagé, correspond à la capacité de se mettre en empathie avec l'autre. Ainsi, d'un point de vue phénoménologique, apprendre une langue-culture étrangère nécessite le développement des capacités d'empathie. C'est ce que je vais développer ci-dessous.

2.4. Le rôle de l'empathie : formes de reliance

2.4.1. L'empathie, les dangers d'une notion « à la mode »

« Avant de discuter sur le sens des phénomènes et des symptômes, il est indispensable de s'entendre d'abord sur le sens des mots ». Angelo Hesnard, Psychanalyse du lien interhumain

L'empathie est considérée comme un « concept nomade » (Simon, 2009, p. 28). Vulgarisée aujourd'hui et présente dans quasi toutes les conversations quotidiennes, elle est victime de son succès médiatique comme l'a été la créativité au début du 21^e siècle. Reprises par le monde managérial comme celui de la technologie, par l'économie, la politique, le journalisme, la pédagogie (le terme d'empathie apparaît en France pour la

⁶⁹ Je traduis.

première fois dans le nouveau socle, en 2015⁷⁰), il semblerait que pour la société actuelle, les notions d'empathie et de créativité puissent devenir des clés d'une boîte à outils de la réussite et de la *performance*, termes centraux dans notre civilisation actuelle. L'essor aujourd'hui du terme « empathie » le met presque en danger, tout comme l'est la créativité (Von Hentig, 2000). Présentée comme un produit de marketing qui se vend bien et que l'on commercialise volontiers, l'empathie court en effet le double risque d'être considérée soit comme une boîte à solutions toutes faites qu'il suffirait d'acheter et d'utiliser pour prévenir d'éventuels conflits ; soit comme un concept vidé de son sens dont il faut se débarrasser, comme un vêtement à la mode qui finirait par perdre rapidement de son intérêt. La complexité et la richesse voire les dangers de l'empathie comme de la créativité sont écartés, leur signification est peu interrogée dans le monde éducatif. Les publications de vulgarisation sur le sens de ces termes semblent s'accorder sur un consensus général qui, de ce fait, affaiblit la compréhension du rôle de ce mécanisme (l'empathie) et de cette faculté (la créativité) dans les apprentissages, *a fortiori* langagiers.

Je reviens donc ci-après sur la notion d'empathie pour clarifier la façon dont elle est entendue tout au long de ma recherche⁷¹. Je ferai un détour par une brève histoire du terme *empathie* qui me permettra de rappeler son ancrage dans le champ de l'esthétique. Ces cadrages terminologiques m'amèneront à expliciter les liens que je tisse entre les mécanismes d'empathie, les expériences esthétiques et la capacité à passer d'un répertoire langagier à l'autre.

2.4.2. Petite histoire du terme « empathie » : quand l'esthétique donnait naissance à l'empathie...

Dans cette période très riche de la fin du 19^e et du début du 20^e siècle, apparut pour la première fois le terme de *Einfühlung* qui donna plus tard naissance à la notion d'empathie. Mais l'origine de ce néologisme proposé par Robert Vischer dans sa thèse parue en 1873, comme le soulignent Thirioux et Jorland (2008), était bien plus ample que la vulgarisation du mot tel qu'il est employé aujourd'hui dans nombre de conversations et publications. Dans les années 1900, l'*Einfühlung* était une notion

⁷⁰ Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture NOR : MENE1506516D; décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 MENESR - DGESCO A1-2, p. 5

⁷¹ Nous avons déjà évoqué le lien entre créativité et langages dans le paradigme de l'énaction et reviendrons sur ce terme au fur et à mesure de notre réflexion.

transdisciplinaire. Beaucoup d'intellectuels de l'époque appartenaient en effet à plusieurs écoles (Vischer : historien de l'Art et philosophe, Lotze : médecin et philosophe, Lipps : philosophe et psychologue etc.). C'est donc entre la médecine, la psychologie, la philosophie et l'histoire de l'art que ce terme a vu le jour.

Robert Vischer a prolongé l'œuvre de son père, Theodor Vischer, qui déjà posait les prémisses de la perception corporelle dans l'expérience esthétique, ce qui renvoie au champ de l'esthétique performative telle qu'elle est explorée aujourd'hui (cf. §6). Pour Theodor Vischer, « le Beau n'est pas une chose, mais un acte »⁷². Plus tard, la réflexion sur l'esthétique proposée par son fils, le philosophe allemand Robert Vischer⁷³ (1873), aborde déjà l'un des objets d'étude cher aux neuroscientifiques contemporains : l'empathie. Son concept de *Einfühlung*, traduit en 1909 en anglais par le psychologue Titchener avec le terme *empathy*, est bien plus tard (en 1960) apparu dans la langue française sous la traduction *d'empathie* (Hochman, 2012). Dans son travail de thèse très pointu portant notamment sur la représentation de soi et la représentation d'objets, Vischer construit un questionnement à partir de tous les composita qu'il est possible de créer avec le verbe *fühlen* (sentir, ressentir). Pour décrire les transformations perceptives liées au jugement esthétique, il met en exergue le lien déterminant entre le sentiment esthétique et la triple relation vitale que l'on retrouve plus tard chez Varela : soi, l'autre/les autres, et l'environnement (l'espace, la nature, la durée). En préférant au verbe le substantif peu commun *Fühlung*, il met l'accent sur le processus (suffixe - *ung*) mis en œuvre dans les mouvements liés à l'acte de sentir/ressentir. Il précise ces circulations intrinsèquement reliées entre elles, en s'appuyant sur différents préfixes et leur sémantique : intérieur (ein —) / extérieur (aus —) ; entre, près de (an —)/avec (zusammen —, mit) etc. Ces mouvements sont intra — et interpersonnels ou transcendent la subjectivité, lorsqu'ils expriment une relation à l'objet ou à la nature. Pour Jorland et Thirioux⁷⁴, ce champ lexical renvoie « aux différentes modalités opératoires par lesquelles le processus empathique constitue l'espace » (2008, p. 271). Vischer insiste sur l'importance de la *relation* sujet-objet qui permet à l'observateur

⁷² « *das Schöne ist nicht ein Ding, sondern ein Akt* ». Friedrich Theodor Vischer, „Kritik meiner Ästhetik“ [1866, 1873], In: Kritische Gänge, hg. Von Robert Vischer, Bd 4, München: Meyer & Jessen, 1922, p. 383

⁷³ « Über das optische Formgefühl », In Robert VISCHER (1927), Drei Schriften zum ästhetischen Formproblem, Halle, Max Niemeyer.

⁷⁴ Bérangère Thirioux : chercheure neurophénoménologue à l'Unité de Recherche Clinique intersectorielle en psychiatrie à vocation régionale (URC) Pierre Denicker, service de psychiatrie, Centre Hospitalier Henri-Laborit, Poitiers.

d'entrer en interaction émotionnelle avec l'œuvre d'art, de se plonger activement dans toutes les perceptions qu'elle évoque pour en comprendre l'intention et derrière l'œuvre, celle de l'auteur : c'est *l'Einfühlung*. L'empathie serait donc directement liée à l'expérience esthétique, à un acte perceptif, ce que confirment Freedberg et Gallese (2007) dans leurs travaux⁷⁵.

On retrouve dans cette définition de l'empathie la pensée de Herder et sa notion de « l'acte de se projeter dans le ressenti » (*Akt des Sich-Einfühlens*).

« Qui donc a remarqué combien c'est chose impossible à rendre que la particularité d'un certain être humain, et l'impossibilité de dire distinctement ce qui le distingue ? Sa façon de sentir et de vivre ? Ce que toutes choses deviennent de différent et de particulier, une fois que son œil à lui les voit, que son âme à lui les mesure, que son cœur à lui les ressent – quelle profondeur il y a dans le caractère d'une seule nation qui, bien qu'on l'ait assez souvent observée et regardée avec étonnement, fuit pourtant tellement le mot qui voudrait la saisir et, du moins sous ce mot, est si rarement assez reconnaissable pour être comprise et ressentie par chacun – s'il en est ainsi, que sera-ce lorsqu'il s'agit de dominer l'océan de peuples, de temps et de pays entiers, de le faire tenir dans un seul regard, un seul sentiment, un seul mot ! Pâle image incomplète et effacée des mots ! Il faudrait que s'y ajoute ou que l'ait précédée tout le vivant tableau du mode de vie, des habitudes, des besoins, des particularités du pays et du ciel ; il faudrait commencer par sympathiser avec cette nation pour sentir un seul de ses penchants, une seule de ses actions et tout leur ensemble, découvrir un seul mot dans la richesse duquel notre pensée retrouverait tout cela – sinon on ne lit – qu'un mot ». (Herder (1774), *Histoire et Cultures, Une autre philosophie de l'histoire*, Aubier, 1964 - Flammarion /2000, p. 69 – 70).

Lipps, dans le premier chapitre de son ouvrage « *Ästhetik – Psychologie des Schönen und der Kunst* (1903) rappelle également que le terme « *Einfühlung* », proposé par Vischer, signifie avant tout « je me sens ».

⁷⁵ Leurs mesures font valoir qu'un phénomène à la fois moteur (résonance motrice) et émotionnel (perception des œuvres d'art) (cf. §6.2.) permet d'établir une relation aux œuvres et de les comprendre physiologiquement.

Il précise „*ich fühle mich überhaupt in jedem Gefühl*“⁷⁶ (je me sens de fait dans tout ressenti), et insiste sur la relation à soi inhérente à la relation à l’objet ou à la situation. Lipps considère que « *das Gefühl ist die Verstandesakte* » (*ibid.*, p. 3) (le ressenti est l’acte de la raison/ de la compréhension⁷⁷). *Gefühl* peut être traduit doublement en français. Il est aujourd’hui communément exprimé par le terme « sentiment ». Mais le préfixe « *ge* — » propre au participe passé et au passif en allemand, me fait opter pour la traduction du « ressenti ». Le ressenti peut relever du niveau affectif, émotionnel, intuitif comme intellectuel, alors que le sentiment est limité aux intuitions, aux affects.

Le concept d’empathie a progressivement évolué pour se rapporter principalement, en particulier depuis l’avènement des neurosciences, à la relation sujet – sujet.

Lorsque, en 1909, le psychologue Titchener propose le terme d’*empathy*, il s’inspire de l’*Einfühlung* de Vischer et du grec *ἐμπάθεια* : *empathia* (*em-* (à l’intérieur de) et *-pathos* (sentiment), donc « sentir intérieurement »). Le psychologue, pour définir ce concept, puise également dans les travaux de David Hume (1740) et d’Adam Smith (1759) qui, l’un dans son *Traité de la nature humaine*, et l’autre dans sa *Théorie des sentiments moraux* mettent en avant l’existence de la « sympathie » comme

une faculté naturelle de communication qui nous permet de partager les sentiments des autres lorsque nous les observons, de ressentir leur peine lorsqu’ils souffrent. C’est cette définition que retiendront, sous le terme « empathie », les neurosciences, la psychologie du développement et la psychologie sociale. (Catheline, 2015, p. 42)

Titchner établit, quant à lui, une distinction entre empathie et sympathie, qui sera source de recherches jusqu’à aujourd’hui (Berthoz et Jorland, 2004 ; Decety, 2005 ; Thirioux, 2011 ; Thirioux et al., 2014a et b). Pour Titchner, la sympathie correspond à la relation sujet-sujet ; alors que l’empathie correspond à la fois à la relation intersubjective et à la relation sujet-objet, lorsque derrière l’objet s’effectue une projection subjective. L’empathie serait issue d’une imitation physiologique des sentiments d’autrui, permettant de percevoir ces mêmes sentiments en soi.

⁷⁶ Erster Abschnitt (Premier Chapitre): „Die Ästhetische Betrachtung und das Kunstwerk“ (La contemplation esthétique et l’œuvre d’art”), p. 1

⁷⁷ *Verstand* en allemand signifie aussi bien la raison que la compréhension.

L'empathie (un mot formé par analogie avec sympathie) est le nom donné au processus d'humanisation des objets qui consiste à nous lire ou à nous sentir nous-mêmes à l'intérieur d'eux. (Titchener cité par Hochman, 2012, p.51).

Le rôle central que l'on reconnaît aujourd'hui à l'empathie dans le fonctionnement biologique et social de l'espèce humaine, voire même dans sa survie, mérite un approfondissement de cette notion complexe qui s'avère centrale dans tous les apprentissages, y compris langagiers, puisque, ne l'oublions pas, l'être humain est constitué de langage et se construit dans la relation à autrui et au monde qui l'entoure.

2.4.3. *L'empathie, un mécanisme complexe et dynamique de la relation*

Comme Titchener l'avait perçu au début du 20^e siècle déjà, l'empathie est un concept qui englobe en réalité de nombreux mécanismes intersubjectifs permettant la compréhension de l'autre.

Dans le champ de la psychologie, Davis (1981) distingue quatre composantes complémentaires qui seraient les dimensions de l'empathie. Il les organise en deux niveaux, affectif et mental. Dans son test psychométrique ⁷⁸ « Indice de réactivité interpersonnelle » - *Interpersonal Reactivity Index* (1981), un auto-questionnaire, il détermine ces quatre domaines de manifestation de l'empathie en les représentant chacun par sept items (cf. annexe 28). Les sujets passant ce test peuvent répondre à chaque item sur une échelle de 0 à 5 allant de "Does not describe me well" (cela ne me correspond pas bien) à "Describes me very well" (cela me correspond parfaitement). Davis (1994, p. 56-57) décrit ces quatre caractéristiques de l'empathie comme suit :

- *Perspective Taking*: évalue la tendance à adopter spontanément le point de vue psychologique des autres dans la vie quotidienne,
- *Empathic Concern*: mesure le souci et les sentiments de compassion éprouvés pour des personnes en difficulté
- *Personal Distress*: évalue la tendance à éprouver un sentiment de détresse et d'inconfort en réponse à une détresse extrême perçue chez autrui. La personne éprouve des sensations égocentrées d'anxiété personnelle et un malaise dans des contextes interpersonnels tendus

⁷⁸ J'ai, entre autres outils, utilisé ce test dans mon expérimentation pour mesurer l'évolution de l'empathie chez les élèves. Cf. §19.4.

- *Fantasy Scale*: mesure la tendance à se transposer par l'imaginaire dans des situations de fiction (livres, films et pièces de théâtre).

Ce test présente l'intérêt de pouvoir mesurer en première personne (du point de vue du sujet qui y répond) non seulement la capacité ou non d'empathie de la personne, mais également de nuancer l'étude psychologique du groupe de sujets testés afin de déterminer quelles sont les caractéristiques de l'empathie prédominantes chez les sujets étudiés (cf. §19.4 ; §23.1.2.2 ; §24.4.2).

Le test IRI est toujours utilisé et validé par les neuroscientifiques. Néanmoins, les avancées rapides dans ce domaine permettent de préciser, d'un point de vue anatomique, quels mécanismes se mettent en œuvre chez le sujet empathique et de compléter les résultats obtenus par cet auto-questionnaire. La limite de l'IRI est en effet qu'il s'agit d'une auto-évaluation. On ne peut donc jamais être complètement certain de la sincérité du sujet qui s'auto-évalue. Les paradigmes comportementaux, eux, sont plus objectifs puisque leur visée échappe souvent au sujet testé. Pour une évaluation complète, on distingue : l'hétéro-évaluation quantitative et qualitative (à base de questionnaires et faite par l'expérimentateur qui pose des questions au sujet testé), l'évaluation comportementale (à partir de protocoles), l'auto-évaluation (auto-questionnaires) et l'imagerie fonctionnelle (IRMf ou EEG). L'ensemble permet d'avoir une bonne appréciation.

Parmi toutes les études réalisées, une grande découverte neurophysiologique a permis de préciser ces rouages de la relation à autrui. Au début des années 90, l'équipe italienne du professeur Rizzolatti (Rizzolatti et Sinigaglia, 2006) a découvert l'existence de neurones avec des propriétés fonctionnelles très spécifiques dans les zones prémotrices et motrices du cerveau du macaque, correspondant, chez l'homme, au gyrus frontal inférieur et au lobule pariétal inférieur et qu'ils ont proposé de nommer « neurones miroir ». Si leur implication en tant que base neurale de l'empathie est aujourd'hui controversée (Thirioux, 2011 ; Thirioux et al., 2014a), leur découverte représente néanmoins une grande avancée dans l'étude des mécanismes de la relation. Qu'est-ce que les neurones miroirs et quelle est leur action ?

Ces unités fonctionnelles de base du système nerveux (neurones) ont la propriété de se décharger aussi bien, comme les neurones moteurs, lors de la planification et l'exécution d'une action, que lors de l'observation d'une autre personne effectuant cette même action. D'après l'équipe de Rizzolatti, les fonctions sensorielles, perceptives et motrices,

sont fortement connectées (Rizzolatti et Sinigaglia, 2006). En 2010, une équipe dirigée par Roy Mukamel a confirmé l'existence de neurones miroirs chez l'homme. Ces neurones miroirs ont été trouvés dans l'aire motrice supplémentaire (qui coordonne et planifie les gestes complexes), et surtout dans la formation hippocampique qui ne fait pas partie du système moteur. Ce qui a permis à Fried de proposer que les propriétés fonctionnelles des neurones miroirs seraient en fait un type de fonctionnement cérébral plus large. Après avoir constaté la présence de neurones miroirs dans la partie du cerveau réservée à l'audition (cf. §suivant), des équipes ont tout récemment découvert un système miroir dans le cervelet (qui joue un rôle important dans le contrôle du mouvement, de l'équilibre, de la posture). Or, le cervelet pourrait être impliqué également dans le fonctionnement de la mémoire, dans la régulation des émotions, du langage et de l'attention (Ito, 2002 ; Indefrey, 2011). Les neurones miroirs, à la base des phénomènes d'imitation, de résonance émotionnelle et kinesthésique (Rizzolatti et al. 1996, 1998) et qui pourraient jouer un rôle clé dans les apprentissages langagiers donc *a fortiori* linguistiques, sont certainement particulièrement activés dans des activités théâtrales qui s'appuient sur ces mêmes mécanismes. Ainsi, relier les apprentissages de langues aux activités théâtrales prend tout son sens, y compris d'un point de vue neurophysiologique (Aden, 2010a, p. 37). Relier théâtre et langues, en effet, active les phénomènes de résonance émotionnelle et kinesthésique (au travers du jeu d'acteur) étroitement corrélés, dans une première phase principalement, à l'imitation (l'élève imite le comédien, imite le personnage qu'il/elle joue, imite celui/celle qui parle une autre langue).

L'imitation est l'un des outils les plus sensibles dont nous disposons pour étudier les fondements de la compréhension que les enfants ont d'autrui. Depuis les études notamment de Metzloff (1977), il est avéré que la capacité d'imitation des actes humains par les nouveau-nés s'observe dès les premières minutes de vie extra-utérine (Meltzoff & Moore 1983). L'imitation est une capacité propre à l'espèce humaine pour entrer en interaction avec les autres. Elle représente un mode de communication chez les tout-petits à partir de 18 mois (Nadel, 2005). En règle générale et sans intervention de l'adulte, elle correspond à un mécanisme, propre à l'espèce, d'apprentissage social et de transmission inter-générationnelle de caractères acquis.

Considérée comme un couplage entre perception et action, elle établit une correspondance entre tout type de perception, immédiate ou représentée, et tout type d'action, quelle qu'en soit la complexité ». (Nadel, Cerveau et Psycho n°4, 2003, p. 69)

L'imitation représente donc un levier fort des apprentissages puisque, dans le paradigme de l'énaction (Varela), la boucle perception-action est au fondement de tout apprentissage. C'est pourquoi l'imitation peut être travaillée de manière consciente pour entrer dans des apprentissages. C'est ce que font notamment les comédiens ou les musiciens qui s'inspirent des « maîtres » pour ensuite s'en détacher et trouver leur propre style. Cette approche consistant à imiter « l'expert » puis à prendre de la distance et à gagner par là-même en autonomie, correspond à l'un des maillons d'une pédagogie énactive, performative.

La capacité d'imitation est en lien direct avec l'activation des neurones miroirs, mais également avec les phénomènes de sympathie (Thirioux, 2011 ; cf. ci-dessous). En effet, toujours d'après Metzloff, l'imitation des mimiques d'autrui conduirait à une contagion émotionnelle, donc à la perception des émotions d'autrui. L'imitation ne se limite cependant pas à la perception visuelle mais elle est également liée à la perception auditive, phénomène important dans les apprentissages linguistiques (cf. §2.4.4).

The single-cell recordings demonstrated that mirror neurons can also discharge to the sound of an action, even in absence of the visual input related to the action (...) Mirror neuron responses to auditory stimuli are essential evidence for the hypothesis that mirror neurons are important neural elements in language evolution. (Iacoboni, 2009b: p. 661)

Au-delà des réponses automatiques engendrées par l'activité des neurones miroirs, l'étude de l'empathie s'attache également aux processus émotionnels. Pacherie (2004, p. 167) propose un éclairage philosophique de la notion d'empathie, et relève quant à elle trois niveaux d'empathie : le premier concernerait la compréhension de la nature de l'émotion éprouvée par autrui, au travers par exemple des variations toniques de la voix, des mimiques etc. ; le second considèrerait la compréhension de l'émotion et celle de son objet (qu'est-ce qui a provoqué cette émotion chez autrui ?) ; le troisième serait relatif à la compréhension de la raison pour laquelle autrui éprouve cette émotion (en effet, un sujet peut percevoir l'émotion d'autrui, être capable de déterminer la situation qui a provoqué cette émotion chez autrui, sans toutefois comprendre *pourquoi* la

situation place autrui dans cette émotion, si le sujet lui-même éprouve une autre émotion dans la situation en question). Par ailleurs, comme Titchener, elle souligne la nuance existant entre sympathie et empathie⁷⁹ :

La sympathie, comme son étymologie l'indique, suppose que nous prenions part à l'émotion éprouvée par autrui, que nous partageons sa souffrance ou plus généralement son expérience affective. La sympathie met en jeu des fins altruistes et suppose l'établissement d'un lien affectif avec celui qui en est l'objet. L'empathie en revanche est un jeu de l'imagination qui vise à la compréhension d'autrui et non à l'établissement de liens affectifs. L'empathie peut certes nourrir la sympathie, mais cette dernière n'est pas une conséquence nécessaire de la première. L'empathie peut fort bien se passer de motifs altruistes. Comprendre, en se mettant à la place d'autrui, le chagrin qu'il éprouve n'implique pas qu'on le partage ou qu'on cherche à l'alléger. Le sadique peut fort bien s'en réjouir et, en perçant par l'empathie les ressorts, chercher à l'exacerber. (Pacherie, 1986, p. 318).

Pour les neurologues spécialistes de l'empathie comme Baron-Cohen, (2011), Decety (2004, 2007), Thirioux (2009, 2011, 2014a, 2014b), il existe effectivement différents degrés d'empathie et une distinction s'opère entre sympathie et empathie⁸⁰. Forts des possibilités offertes par l'imagerie cérébrale et de la complémentarité qu'elle offre à une conception phénoménologique des actes cognitifs, Berthoz et Jorland précisent la dimension motrice et spatiale de l'empathie et de la sympathie qui vient compléter la dimension émotionnelle de ces mouvements de la relation :

L'empathie consiste à se mettre à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions, comme lorsque nous anticipons les réactions de quelqu'un ; la sympathie consiste inversement à éprouver les émotions de l'autre sans se mettre nécessairement à sa place, c'est une contagion des émotions, dont le fou rire peut être considéré comme typique. (...) Autrement dit, l'empathie établit, dans ce cas, une symétrie de rotation, la sympathie une symétrie de réflexion. (Berthoz et Jorland, 2004, p. 20-21)

⁷⁹ Elle rejoint en cela d'autres chercheurs en psychologie et en neurosciences cognitives comme Decety (2012) et se distingue ainsi des travaux d'autres courants neuroscientifiques comme ceux de l'équipe de Singer (2004) qui réduit l'empathie à des phénomènes de compassion.

⁸⁰ Cependant, les experts ne s'accordent pas toujours sur la nature de ces différences. Je retiendrai pour ma part la définition proposée par Thirioux (cf. ci-après)

Parmi toutes ces nuances, voire ces différences d'interprétations de l'empathie, je retiens pour mon étude la définition de Berthoz et Petit, ainsi que celle de Thirioux, qui considèrent que c'est le corps tout entier qui nous permettrait d'avoir une compréhension de l'autre.

Pour comprendre une action, un sujet utilise son propre répertoire moteur pour saisir le sens des mouvements, sans passer par un processus d'analyse, de construction, de représentation ou de raisonnement inférentiel. (Berthoz & Petit, 2006, p. 59)

Empathy is a sort of awareness of being outside the other person and having 'to reach [her/him]' (...). It enables us to understand the other's current experience as the experience of someone else, while distinguishing oneself from the other (...). (Thirioux, 2014 a, p. 88)

Thirioux précise par ailleurs que l'empathie est non seulement liée aux émotions et au décentrement cognitif, mais comporte également une dimension spatio-temporelle (Thirioux, 2009 ; Thirioux, 2011 ; Thirioux et al., 2014a, 2014b). Pour la neurophénoménologue, la sympathie correspond à l'un des niveaux de l'empathie mais engendre d'autres mouvements émotionnels, moteurs et cognitifs. Trois caractéristiques relierait et différencierait à la fois la sympathie et l'empathie :

- d'un point de vue fonctionnel, la sympathie est perceptive (je perçois l'autre en moi), « autrement dit, [l'action d'autrui] est bien perçue non pas comme si cette action était la sienne, mais plutôt la mienne » (Thirioux, 2011, p. 93) ; alors que l'empathie est de nature aperceptive (je me *simule* dans l'autre)
- d'un point de vue spatial, le référentiel de la sympathie est égocentré (perspective en miroir⁸¹ : « réduction de la perspective d'autrui à la perspective propre » (ibid., p. 90) alors que celui de l'empathie est hétérocentré (je réalise une opération mentale de changement de perspective visuo-spatiale, une « auto-localisation désincarnée » (Thirioux, 2011, p. 92) dans un mouvement rotatoire : « translocation du point de vue égocentré dans le corps d'autrui » (ibid., p. 90).
- d'un point de vue temporel, la sympathie, la *Mitfühlung* (Vischer, 1873), est l'expression de la simultanéité des perceptions (je sens en même temps, car avec l'autre) ; en tant que « phase cognitive », la sympathie précède l'empathie.

⁸¹ C'est pourquoi Thirioux décrit les neurones miroirs non pas comme la base neurale de l'empathie mais plutôt comme celle de la sympathie.

Nous considérons que si l'observation de l'action, de la sensation ou de l'intention d'agir d'autrui peut entraîner un rapport soit empathique soit sympathique à celui-ci, et que si chacun des deux processus est certainement dépendant du contexte social qui le rend possible, l'émotion, *per se*, implique de façon quasi nécessaire la sympathie, en tant qu'elle submerge l'observateur et est donc dotée d'un statut à part. L'empathie pour autrui, dans une situation affective (émotionnelle), émergerait alors par l'inhibition de la réponse sympathique, immédiate, automatique (...) En ce qui concerne l'émotion, la sympathie, en tant que phase « cognitive », précède l'empathie (deuxième phase) reposant sur une inhibition de la sympathie. Il s'agirait donc davantage d'un traitement successif que parallèle. (Thirioux, 2011, p. 93)

Pour résumer : si la sympathie est bien, comme l'empathie, un moyen d'entrer dans la relation à l'autre, elle se réalise dans un mouvement de miroir où l'on ne distingue pas ses propres sentiments de ceux de l'autre : on fait entrer l'autre en soi. L'empathie en revanche correspond à un mouvement de rotation qui permet de prendre la perspective de l'autre, et de percevoir ses émotions, mais en gardant la conscience de soi, comme Thirioux l'illustre dans le schéma ci-dessous.

B. Thirioux et al. / Neuroscience 267 (2014) 286–306

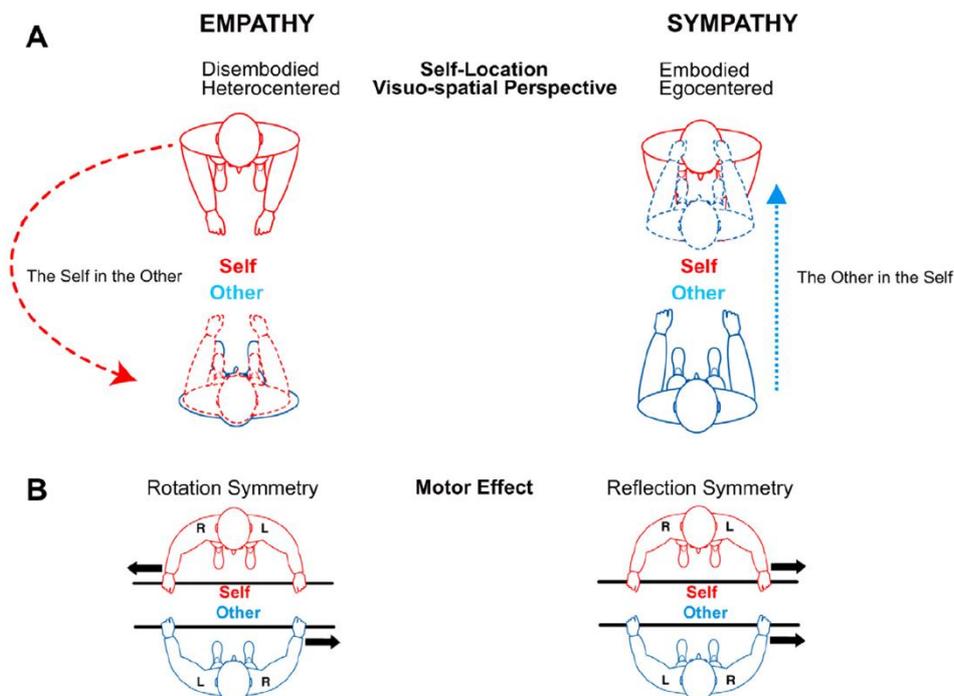


Figure 8 - Les mouvements de l'empathie et de la sympathie. Schéma phénoménologique de la distinction entre empathie et sympathie dans Thirioux et al. (2014b)

On distingue donc différents niveaux concernant les mécanismes d'empathie. Les mécanismes de bas niveau, automatiques et ceux de haut niveau, sous contrôle des sujets. Selon de nombreux chercheurs, deux composantes sont centrales : il s'agit de la composante émotionnelle et de la composante cognitive. L'empathie émotionnelle correspond aux mécanismes de bas niveau. L'empathie cognitive, plus adaptative, correspond à des mécanismes de haut niveau, sous contrôle du sujet. L'empathie cognitive permet de réguler l'empathie émotionnelle et semble se développer plus tardivement, en congruence avec le développement du lobe préfrontal. Elle arriverait donc à maturation à l'âge de puberté et de l'adolescence (Catheline, 2015). Pour un équilibre des comportements sociaux, c'est la conjonction des deux niveaux qui est nécessaire. (Iacoboni, 2009b, p. 654)

L'empathie correspond donc, entre autres, à l'entité responsable de comportements pro-sociaux et altruistes (Catheline, 2017). Néanmoins, ces comportements bienveillants ne s'opèrent que lorsque tous les niveaux d'empathie sont équilibrés et activés. Ainsi, l'empathie peut être considérée comme un *système complexe*.

La richesse d'un système, donc sa complexité, peut s'exprimer directement par l'entrelacement de son paysage de comportements propres possibles.

La dynamique à l'intérieur de ce paysage de comportements propres dépend du fonctionnement du système, et les chemins particuliers qu'elle emprunte dépendent de l'histoire des perturbations. (Varela, 1988, p. 194)

Suivant cette définition d'un système, je propose le schéma suivant pour tenter de représenter l'imbrication de ses composantes et les chemins qui, s'ils sont parcourus de manière homogène et équilibrée, permettent à l'individu d'entrer en relation avec autrui, de prendre sa perspective sans se confondre en lui, et ainsi de le comprendre sans être affecté par son état. Ce mouvement rotatoire de décentration comporte donc nécessairement une dimension de spatialisation, qui peut être physique ou mentale (simulation mentale de l'action) ou les deux. (Berthoz, 2004 ; Thirioux, 2014a, 2014b)

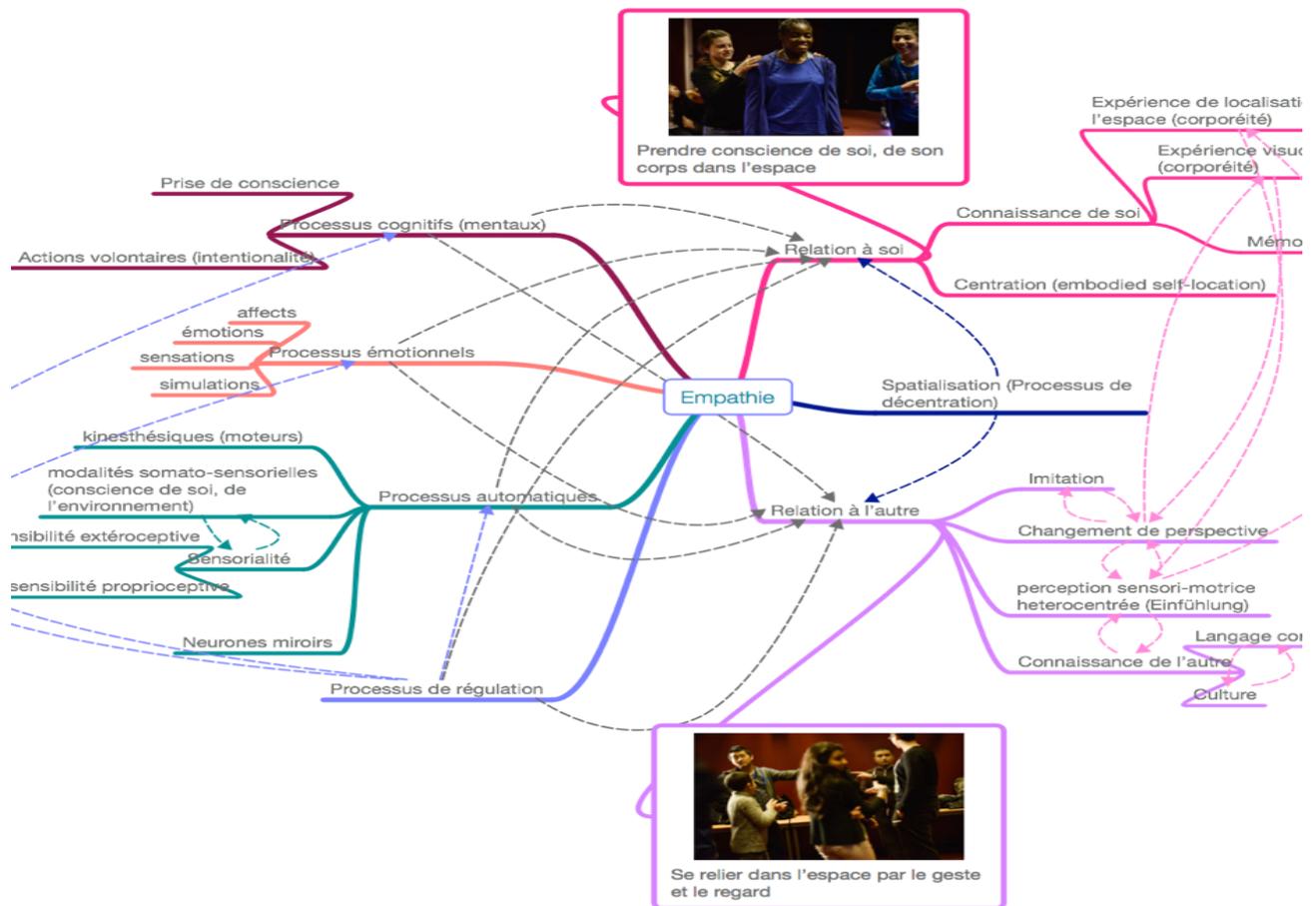


Figure 9 - Les composantes de l'empathie, un système complexe activant des mécanismes de bas et de haut niveau au fondement de la relation.

On sait actuellement que dix zones du cerveau au moins sont concernées par l'empathie (Baron-Cohen, 2011). Les recherches plus récentes menées par Thirioux ont même dénombré plusieurs réseaux (au moins 6) constitués eux-mêmes de plusieurs aires. Ce constat confirme qu'il ne s'agit pas d'un phénomène précisément localisable, et indique que l'empathie est un ensemble de mécanismes distribués qui déterminent des comportements et des aptitudes bien plus nuancés. C'est ce que montre Baron-Cohen (*ibid.*) pour qui l'empathie est non seulement la capacité de reconnaître et de comprendre autrui, mais aussi d'apporter une réponse appropriée à son comportement. Baron-Cohen insiste sur la richesse de l'empathie en tant que ressource pas suffisamment exploitée pour notre société, mais il alerte néanmoins sur les raccourcis de sa définition et rappelle qu'un individu peut très bien être expert de l'empathie cognitive mais n'avoir aucune compétence empathique émotionnelle. Comprendre parfaitement autrui, il serait capable de le manipuler, voire de le faire terriblement

souffrir, puisqu'il serait alors incapable de ressentir la détresse de sa victime. C'est le cas des pervers. Moins extrême, c'est aussi ce qui peut se passer chez les adolescents enclins au harcèlement. L'adolescence correspond à la période des transformations psychoaffectives et physiologiques. La faculté à s'ajuster à l'autre (à comprendre l'implicite, ses émotions, ses comportements, etc.) peut être mise en péril par des déséquilibres si l'adolescent n'éprouve pas suffisamment de sécurité intérieure et n'arrive donc pas à réguler ses propres comportements émotionnels - voire se sent en danger si l'autre lui renvoie le miroir de ses propres peurs ou faiblesses (cf. §23.2.1 : l'élève <Chelsea⁸²>).

Ainsi autocentré, il est dans l'impossibilité de développer de l'empathie : lorsqu'on se protège des autres, on ne s'intéresse guère à leur fonctionnement. (Catheline, 2015, p. 55)

Si, en revanche, la base affective du jeune est consolidée, la différence de l'autre ne le déstabilisera pas, ne le gênera pas. Il pourra alors l'accepter et le comprendre dans sa différence, et même l'aider s'il est en difficulté. L'environnement comme le lien social sont donc centraux pour l'équilibre de l'adolescent.

On admet de plus en plus volontiers qu'ont lieu des « influences réciproques entre les facteurs biologiques et sociaux dans la détermination des processus neuronaux et évidemment du comportement ». « C'est ce que l'on entend par principe du déterminisme réciproque » (Catheline, 2015, p. 45)

Dans une pédagogie éactive, les capacités d'empathie des élèves sont nécessairement prises en compte et des moyens sont mis en œuvre pour les développer (Aden, 2010a et b). Pour ce faire, les équipes éducatives doivent rester à l'écoute des élèves (c'est-à-dire développer elles-mêmes une attitude altruiste), leur donner les moyens de développer des compétences émotionnelles et cognitives, de mieux se connaître, donc se percevoir corporellement et culturellement, pour parvenir à prendre de la distance sans toutefois se perdre. Un environnement de confiance et de respect mutuels doit être instauré.

⁸² Les <Prénoms> correspondent aux élèves que j'ai suivis pendant quatre ans dans le cadre de cette étude doctorale. Ils sont anonymes. À l'origine, le choix de ces prénoms a été réalisé par les élèves eux-mêmes qui, en classe de 3^e, se sont inventés des personnages, des rôles qu'ils ont décrits et incarnés. Je les ai repris pour rendre les élèves anonymes tout en préservant leurs caractères, un choix de prénom n'étant pas anodin.

C'est pourquoi les approches performatives, qui comprennent une dimension corporelle (physiologique, spatiale, émotionnelle), esthétique et réflexive, faisant intervenir des comédiens, experts du décentrement et de la maîtrise des émotions, me semblent particulièrement appropriées dans un contexte de didactique des langues. Il me paraît cependant central que ces artistes co-construisent les dispositifs performatifs avec l'ensemble de l'équipe éducative afin de croiser les objectifs didactiques, esthétiques et psycho-sociaux. En effet, le simple fait d'être comédien ou artiste plasticien, même grand expert de l'esthétique, ne garantit pas que l'on sache accompagner un groupe d'élèves dans une telle démarche éducative holistique. C'est la complémentarité des compétences professionnelles de chacun et de l'intelligence du cœur qui assurera sans doute le meilleur accompagnement pour les élèves.

L'être humain ne parvient pas réellement à s'anoblir au travers de son éducation intellectuelle si celle-ci n'est pas construite sur l'accomplissement de la formation de son cœur. (Pestalozzi, *Sämtliche Werke* (1780-1827) 14/349) Il existe un fossé immense entre le savoir et le savoir-faire. Celui qui bâtit son métier sur le seul savoir doit hautement prendre garde à ne pas en perdre son savoir-faire. (Pestalozzi, *Sämtliche Werke* (1780-1827) 2/125)

2.4.4. Esthétique, empathie et apprentissage des langues dans un paradigme énonctif

Les mécanismes d'empathie décrits ci-dessus sont en lien étroit avec le développement des capacités à langager, corporellement comme verbalement. Le langage n'est pas seulement écrit et lu, mais il est aussi (et surtout) exprimé corporellement, parlé et entendu. Or, une corrélation a été établie notamment par l'équipe de chercheurs de Rizzolatti entre les mécanismes de bas niveau d'empathie (les neurones miroirs en particulier, cf. 2.4.3.) et le développement du langage. Cette équipe a en effet démontré des propriétés auditives des neurones miroirs à partir de l'activité de la zone F5 du cerveau des macaques. Ils peuvent s'activer même en l'absence de l'entrée visuelle correspondant à l'action. C'est alors le son relié à cette même action qui déclenche le mécanisme. Cette découverte concernant les neurones miroirs comporte deux implications théoriques importantes, dont l'une est pertinente pour l'évolution du langage. En effet, la zone du cerveau du singe étudiée, qui est celle dans laquelle les neurones miroirs ont été découverts, correspond à l'anatomie de la zone Brodmann 44 du cerveau humain (Rizzolatti et Arbib, 1998), une zone cérébrale ayant des propriétés

linguistiques importantes. Cette correspondance anatomique, corrélée avec d'autres considérations, a conduit les chercheurs à formuler l'hypothèse que les neurones miroirs ont pu faciliter l'émergence du langage dans le cerveau humain (Rizzolatti et Arbib, 1998).

Mes analyses, exposées dans la troisième partie, mettent également en évidence le lien étroit entre la capacité à se mettre en empathie, dans une perspective hétérocentrée, et la faculté à passer d'une langue à l'autre. Néanmoins, les activités que j'ai analysées révèlent que les mécanismes qui se mettent en place ne sont pas activés en réaction à un type particulier d'activité, mais sont plutôt le fruit d'un vécu holistique des élèves qui développent dans le même temps leur sensibilité, la maîtrise de leurs émotions et une capacité de prise de distance analytique. C'est la combinaison des deux niveaux, émotionnels et cognitifs, qui semble favoriser le décentrage nécessaire à l'apprentissage d'une autre langue et la compréhension d'une autre culture. C'est ce qui m'a amenée à rechercher les corrélations entre l'expérience esthétique et le comportement empathique et leur influence sur les apprentissages langagiers.

La complexité des connexions neurales est de plus en plus mise en évidence par les recherches en neurosciences. Dans l'état actuel de mes connaissances, il ne m'est pas possible d'aller plus loin dans la précision de ces liens mais il est néanmoins possible, au regard des avancées dans les sciences cognitives, notamment celles évoquées plus haut, d'émettre des hypothèses concernant les apports d'une approche neuropédagogique en didactique des langues (Aden, 2010 a,b, 2013 ; Trocmé-Fabre, 1988, 1999) prenant en compte une dimension esthétique dans les apprentissages de langues qui, au-delà des mécanismes liés au système des neurones miroirs, fait émerger des émotions et permet d'apprendre à les maîtriser. Or, les émotions comme les affects, nous l'avons vu, représentent un puissant levier dans les apprentissages (cf. §2.3).

Nous venons de le voir, dans leur émergence étymologique, empathie et esthétique sont étroitement liées. Cependant, depuis plus de 200 ans, le terme « esthétique » est employé avec des acceptions et dans des domaines très différents, que ce soit la philosophie, l'art (plastique, visuel, littéraire etc.), l'architecture, mais aussi plus récemment la mode, la médecine, l'ingénierie (automobile, construction etc.), les sciences de l'éducation, la psychologie et même les nouveaux media (*Medienästhetik*) ou les neurosciences, la liste n'étant pas exhaustive.

Et dans ces champs sémantiques, il existe encore différentes nuances. Pour Wolfgang Welsch (1996), l'emploi de la notion d'esthétique est souvent très flou :

parfois, il s'agira du sensuel, parfois de la beauté, parfois de la nature, parfois de l'art, parfois de la perception, parfois du jugement, parfois de la connaissance ; et ,l'esthétique' deviendra tour à tour sensuelle, voluptueuse, artistique, illusoire, fictionnelle, poétique, virtuelle, ludique, ou n'engagera en rien etc⁸³. (Welsch, 1996, p. 23)

Corrélée avec les apprentissages de langues, l'esthétique vit une « renaissance » propre à son histoire évolutive, comme le constate Ehrenspeck (Ehrenspeck, 1998, p. 21). Elle prend alors un sens très proche de celui que lui confèrent son fondateur, Baumgarten (1753), et à sa suite des chercheurs comme Dewey (1934), Welsch (1996), Couchot (2012) ou Schaeffer (2015), qui remontent à ses fondements. La racine grecque complexe de ce terme renvoie en effet à l'esthésie, elle-même en lien direct avec l'empathie (Caliandro, 2004). « Esthétique » provient à la fois de

- αἴσθησις (*aísthēsis*) : « perception, ressenti »
- αἰσθητικός (*aísthētikos*), ou αἰσθητός (*aísthētós*) qui signifie « se rapportant à la perception sensorielle »
- et αἰσθάνομαι (*aísthánomai*), "je perçois, sens, ressens" „aisthanesthai“

Sa signification alterne entre le sentiment et la perception permettant l'accès à la pensée. Pour Baumgarten, qui fût le premier à proposer ce terme, l'esthétique est « la science de la connaissance sensible » (1753). Aristote évoquait l'*aisthesis* en tant que tissage entre la pensée et la sensation, la connaissance et la perception. Cela correspond au lieu où des comportements premiers, irréductibles pouvaient être compris. Cette pensée est prolongée par les phénoménologues s'inscrivant dans une pensée éactive, d'après qui les attitudes motrices développent la faculté de percevoir et inversement. Noe (2006, p.1) précise que la connaissance est intrinsèquement liée à la capacité de mobiliser ses perceptions et la faculté de percevoir est intrinsèquement liée aux attitudes motrices. « *Perception is not something that happens to us, or in us. It is something we do. (...) We enact our perceptual experience.* »

⁸³ Je traduis

L'esthétique se rapporte d'une part à la *réflexion* en lien avec l'esthésie qui, elle, concerne le *vécu* perceptif et sensori-moteur. L'esthétique se définit dans ce sens comme la science de l'esthésie. D'après Welsch (1990/2003), la pensée aristotélicienne selon laquelle le sens⁸⁴ n'existe pas en soi, il est introuvable sans le « sens sensoriel » (*der sinnliche Sinn*), gagne à être reconsidérée dans le contexte « post-moderne » (p. 214). Pour l'artiste-philosophe en effet, d'une part, la perception⁸⁵, d'autre part, l'esthétique, offrent des modèles de pensée qui dépassent le seul domaine artistique. Pour Welsch, l'esthétique comprend la réflexion en tant qu'expérimentation. Ceci implique que les règles posées doivent être explorées et peuvent être dépassées pour être recomposées, sans crainte de ruptures ou de contradictions. Il devient alors aussi bien impossible de fixer les limites des savoirs que d'avoir accès à la totalité des savoirs. L'individu doit donc accepter une part d'inconnu dans le chemin d'accès à la connaissance. Toutes ces caractéristiques de la pensée esthétique seraient transposables à la pensée quotidienne, quel que soit le domaine de ses investigations. Pour Welsch, il faut alors comprendre l'esthétique en général comme une *aisthêtikós*⁸⁶, c'est-à-dire une pensée qui perçoit par les sens.

L'esthétique (...) est une thématization de perceptions de tous genres, sensorielles comme intellectuelles, quotidiennes comme sublimes, concernant le monde du vivant comme celui des arts. (Welsch, 1990/2003, p. 22)

La pensée de Welsch est en cela très complémentaire de celle des phénoménologues comme Merleau-Ponty, qui nous rappelle que le corps est à la fois celui qui nous relie aux choses, à l'espace et aux autres, et nous donne ainsi un premier accès à la compréhension du monde comme à son expression (p.462). Les perceptions peuvent en effet être des plus élémentaires (le chaud, le froid, les couleurs) comme très complexes, en tant que composantes de notre pensée. Car pour les phénoménologues, il n'est pas possible de comprendre indépendamment de la manière dont nous percevons (Merleau-Ponty, 1945 ; Waldenfels, 1980).

⁸⁴ Il faut comprendre „le sens“ ici comme l'expression de „ce qui fait sens“, souvent interprété au travers de concepts tels que „la vérité“ ou „le réel“.

⁸⁵ en cela, il rejoint les phénoménologues et il cite en particulier Merleau-Ponty

⁸⁶ terme grec qui signifie: qui perçoit par les sens, perceptible.

Cette pensée est aujourd'hui étayée par nombre d'études en neurosciences⁸⁷ (Berthoz, 1997; Noë, 2006 ; Noë et Thompson, 2002 ; Varela, 1999 ; Varela et al., 1993).

Le propre de l'activité d'un artiste est de recomposer les éléments perçus en une création qui fait appel à la sensorialité et aux émotions. Dans le champ de l'énaction, l'esthétique est comprise comme l'entendaient Baumgarten (1750) et les penseurs grecs, c'est à dire la science de l'expérience sensible, ou, au sens de Dewey, « la matière brute de l'expérience ». Cette définition est proche de l'acceptation proposée par Ehrenspeck, pour qui l'esthétique serait une ouverture au champ de l'expérience, et par là-même, correspondrait au vécu émotionnel, à l'expérience idiosyncratique de l'individu (relation à soi) ; d'autre part, elle représenterait un moyen de développement des capacités de comportement moral d'un individu (relation à l'autre et aux autres) :

[L'esthétique est] un moyen de la sensibilisation aux capacités de perception concernant les besoins propres d'un individu et ceux des autres, et elle est une médiation pour percevoir la cruauté ou la souffrance physique et mentale, ce qui devrait pointer en fin de compte à la dimension éthique de l'esthétique. (Ehrenspeck, 1998, p. 20)

Cette définition de l'esthétique n'est pas sans rappeler les caractéristiques de l'empathie décrites ci-dessus.

Ehrenspeck (2001) souligne par ailleurs qu'à l'époque classique, néo-humaniste de Schiller et Humboldt, *éducation* et *esthétique* sont considérées comme indissociables et quasiment employées comme synonymes, conception que l'on retrouve au 19^e et au 20^e siècle, notamment dans le mouvement de la *Reformpädagogik*, qui correspond à celui de la pédagogie active (Freinet, Montessori, Steiner...). L'expérience esthétique est complexe et se colore de différentes impressions. La langue parlée, pour Ehrenspeck (2001, p. 20), en est un des modes d'expression, comme le langage corporel, les sons, la prise en compte de l'espace, les images, l'écriture etc.

Cette conception d'Ehrenspeck vient compléter l'acceptation de l'esthétique selon Couchot qui distingue les conduites esthétiques réceptrices des conduites esthétiques opératoires (autonomes, captives). Pour Couchot, les conduites esthétiques sont directement corrélées à l'attention (cf. §2.2.1.), aux intentions (concernant la perception pour les conduites esthétiques réceptives et la production d'artefacts, la création pour

⁸⁷ Cf. Le rôle de la vision et de l'ouïe, §5.3.3

les conduites esthétiques opératoires). Elles influent sur la relation de l'individu à la société et inversement, cette relation induit la conduite esthétique de l'individu (soit il se conforme aux normes, soit il se libère). Couchot finalise ce descriptif en concluant que

ces deux conduites renvoient l'une à l'autre, dans un rapport symétrique organisé autour d'un 'attracteur' puissant – celui du plaisir esthétique et de tout ce à quoi est associé ce plaisir. C'est cette symétrie qui rend possible l'établissement d'un lien empathique entre les deux types de conduites (Couchot, 2012, p. 50)

L'expérience esthétique en tant que médiation pour le développement des capacités d'empathie (donc de la relation à soi et à l'autre) est précisément ce qui a émergé de mon étude doctorale et que j'ai exploré tout au long de mes analyses. Le langage, qui s'exprime dans la langue ou au travers du corps, est également intrinsèquement un moyen de la relation à autrui. Une corrélation entre l'expérience esthétique, l'empathie et le langage semble donc s'établir avec le concept des médiations.

2.4.5. L'empathie, l'expérience esthétique, c'est comme les langues, ça s'apprend... mais...

Lors d'une conférence⁸⁸, la pédo-psychiatre Nicole Catheline évoquait les cas de jeunes chez qui l'on observe une diminution voire la suppression de l'activité cérébrale générant des attitudes altruistes lorsque ces derniers sont témoins de souffrances affligées à des sujets hors de leur groupe d'appartenance. Elle concluait cependant son intervention par cette note d'espoir : « l'empathie, ça s'apprend ». Ses propres études portent sur des jeux développés spécialement pour développer ces capacités. D'autres études récentes en neurosciences cognitives semblent aller dans le même sens. L'équipe de Grit Hein, par exemple, a publié en 2016, sous le titre « *How learning shapes the empathic brain* » les résultats d'une expérimentation faisant valoir que si un individu reçoit régulièrement de l'aide d'un groupe auquel il ne s'identifiait pas *a priori*, son cerveau finit par intégrer l'information selon laquelle ce groupe était finalement acceptable. Un apprentissage des zones cérébrales responsables du changement de point de vue est donc possible.

⁸⁸ Conférence plénière de Nicole CATHELIN (Pédopsychiatre) : « Empathie et harcèlement scolaire » donnée dans le cadre du 1er colloque international « Eduquer à l'empathie : où en sommes-nous ? » 19, 20 et 21 mai 2017 - Université du Maine.

Cette étude confirme d'autres travaux comme ceux de Mar, Oatley et Peterson⁸⁹ qui ont pu démontrer que plus les enfants lisent des histoires de fiction, plus ils développent des capacités d'empathie, tout comme s'ils s'entraînaient réellement dans des situations sociales. Cette étude confirme les travaux de Berthoz ou de Damasio qui ont montré que l'activation de notre cortex concerne les mêmes régions lorsque des informations relatives à la simulation mentale de situations fictives d'interactions (au travers des romans) lui parviennent que lors de situations réelles de rencontres vécues. Autrement dit, le cerveau traite l'information de la même manière si elle provient de l'imaginaire ou si la situation est réellement vécue, donc perçue⁹⁰.

Ces études sont encourageantes pour la mise en place de dispositifs didactiques dont l'objectif serait de développer les capacités empathiques des enfants et des adolescents. Néanmoins, une grande prudence s'impose à la lecture de ces travaux. En effet, pour entraîner au développement des capacités empathiques, il apparaît nécessaire de prendre en compte la double dimension émotionnelle et cognitive. L'imaginaire et l'action réelle semblent être complémentaires, la perception et la réflexion sont indissociables. D'autres études (Nadel et Decety, 2002 ; Iacoboni, 2009) mettent en avant le rôle de l'imitation dans les apprentissages cognitifs et sociaux, en insistant sur le fait que l'imitation permet de comprendre les états et les mouvements de l'autre mais aussi de percevoir ses propres états et mouvements. L'imitation des émotions permettrait également de mieux les comprendre, chez soi et chez les autres.

Our findings confirm that, in children just as in adults, the observation and imitation of emotional expressions elicit significant activity in putative mirror neuron areas in inferior frontal cortex, as well as anterior insula and the amygdala. Further, they indicate a link between activity in these regions and two distinct social cognitive capacities: empathy and interpersonal competence. These results then suggest that even in children, shared neural representations of our own and others' emotions may be

⁸⁹ MAR, Raymond A.; OATLEY, Keith and PETERSON, Jordan B. (2006): Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes . [En ligne: http://www.yorku.ca/mar/Mar%20et%20al%202009_reading%20fiction%20and%20empathy.pdf. Consulté le 1/08/2016]

⁹⁰ Une lecture accrue activerait les connectivités neuronales dans les zones du gyrus angulaire supramarginal gauche et du gyrus temporal postérieur droit. Ces zones sont connues pour être associées à la capacité de prendre la perspective d'une autre personne et à comprendre une histoire. Cf. Travaux de l'équipe de Gregory S. Berns (2013)

readily evoked by simply viewing a variety of emotional expressions and, perhaps more importantly, that inter-individual variability in the extent to which these processes are engaged is significantly associated with abilities that are critical to social development⁹¹

Pour toutes ces raisons, le théâtre à visée esthétique me semble singulièrement propice au développement de ces compétences, puisqu'il allie, par le jeu d'acteur, l'imaginaire, la boucle sensori-motrice, l'entraînement au décentrement et à la compréhension des émotions de l'autre en puisant dans sa propre expérience émotionnelle, sensorielle, kinesthésique. En revanche, il ne se suffit pas à lui-même et les activités qui renforcent les activités de bas niveau ont intérêt à être accompagnées d'une dimension réflexive pour entraîner les mécanismes de haut niveau. Cette dimension est apportée par les feedback, les débats, les récits...

De fait, lorsqu'on travaille sur les émotions, des situations difficiles surgissent inmanquablement. Il serait illusoire de croire que l'on peut aborder ces phénomènes par la seule pédagogie, à la faveur d'une formation délivrant des outils certes importants, mais insuffisants. À noter enfin qu'avec les enfants on ne peut travailler sur les émotions que prudemment et seulement s'ils ont déjà pris l'habitude de s'exprimer et d'échanger en groupe. Telle est bien l'une des missions des enseignants, qui leur apprennent effectivement à débattre. (Catheline, 2015, p. 120)

Si s'entraîner à l'empathie et en débattre constitue une étape incontournable, Aden (2010, 2014) propose de développer la capacité d'empathie en alliant un parcours esthétique avec des comédiens professionnels, tissé à un travail de réflexion et d'analyse critique de nature plus académique. Pour elle :

« Apprendre l'empathie », c'est devenir capable de prendre une distance avec le magma de la contagion émotionnelle et se construire dans le symbolique des langages. (...) À partir de ces fondements, j'ai réfléchi, avec des comédiens, à une mise en espace théâtrale des mécanismes d'empathie afin d'entraîner les élèves au « changement de point de sentir » (Berthoz, 2004, p. 261) des langues, afin d'apprendre à naviguer entre des identités

⁹¹ Jennifer H. Pfeifer, Marco Iacoboni, John C. Mazziotta, and Mirella Dapretto (2008): Mirroring others' emotions relates to empathy and interpersonal competence in children. *NeuroImage* Volume 39, Issue 4, 15 February 2008, Pages 2076-2085

multiples tout en préservant son sentiment d'unité personnelle. (Aden, 2014, p. 106)

C'est dans le creuset de cette pensée qu'a été imaginé le dispositif expérimental qui a fait l'objet de ma recherche, dans lequel l'expérience esthétique (génératrice d'émotions profondes), l'empathie (permettant tout à la fois la cohésion sociale et le décentrement culturel et linguistique), la translanguageance (ce phénomène de changement de point de vue, de point de sentir, de répertoire moteur et linguistique dans un va et vient continu entre l'action partagée et l'imaginaire) sont potentialisées (cf. §2.1.1.) par une approche performative en langues (engagement corporel, recul réflexif, apprentissages didactiques et passage de niveaux hors contrôle à des niveaux sous contrôle des émotions et de la translanguageance, comme nous le verrons dans la partie 3).

2.5. Construction de soi (identité) et construction sociale : les médiations

« Par la pensée de l'errance nous refusons les racines uniques et qui tuent autour d'elles : la pensée de l'errance est celle des enracinements solidaires et des racines en rhizome. Contre les maladies de l'identité racine unique, elle est et reste le conducteur infini de l'identité relation ».

(Edouard Glissant, Philosophie de la relation, 2009, p. 61)

Nos langues constituent le fondement de nos identités. Notre compréhension du monde, la structure de nos pensées, nos modes d'expression verbale et non verbale, dépendent des langues (donc des cultures) qui constituent notre biographie langagière. Parallèlement, nos langues évoluent également en fonction de notre compréhension du monde et de nos modes d'expression. Chaque langue-culture qui nous fonde nous ouvre de nouvelles perspectives pour interpréter le monde (Trocmé-Fabre, 2013). Mais pour se construire soi-même, il faut également accepter les autres qui nous permettent de devenir nous-mêmes (Ricoeur, 1996). La construction identitaire passe donc nécessairement par des rencontres intra- et interpersonnelles. Les interstices qui les séparent et les unissent à la fois sont souvent oubliés. Pourtant, ce sont eux qui m'intéressent tout particulièrement dans le cadre de l'apprentissage des langues. Ils se révèlent sous forme de médiations (quasi) invisibles, inaudibles (émotions perçues, mécanismes d'empathie de bas niveau) et/ou visibles, audibles (imitation, émotions exprimées, kinesthésie, empathie de haut niveau, traduction, reformulation etc.) (cf. Partie 3, §23.).

Ils sont des traits d'union et des passages intimes ou partagés entre ipséité et altérité, l'un comme l'autre évoluant en permanence dans notre « présent liquide » (Bauman, 2000).

Marie-Rose Moro (2002, 2010) alerte sur les dangers du déni de l'héritage culturel linguistique des enfants à l'école. Krumm (2001, 2013), Gogolin (2005), Auger (2007, 2014) et d'autres linguistes signalent également dans leurs études l'importance de prendre en compte toutes les langues des élèves.

Mais face au nombre croissant des langues d'héritage dans une même classe, comment établir des ponts ? Qu'entendons-nous par médiations ?

Mon choix d'utiliser un pluriel, *les* médiations, plutôt que d'évoquer *la* médiation unique et singulière, se justifie de manière empirique d'abord. Durant toutes les observations de classes que j'ai pu effectuer, j'ai relevé de nombreuses formes de médiations. Des lectures théoriques (Zarate, 2003 ; Bonafé-Schmitt et al., 2003 ; Delamotte-Legrand, 2004 ; Aden et Weißmann, 2012) m'ont permis de confirmer la nature plurielle de cette notion ici en question. Les médiations sont au cœur de nombreux métiers et de toutes les disciplines en rapport avec les sciences humaines. Elles sont à la fois objet de réflexion et outil d'action, changeant légèrement de sens – voire même de qualificatif – selon les domaines qui les explorent et les pratiquent (culture, droit, économie, médecine, politique, philosophie, psychologie, sociologie, et plus récemment didactique/pédagogie...)

Si certains traits de la médiation sont transversaux à tous les champs qui la questionnent, d'autres sont spécifiques à la didactique et aux langages.

Il s'agira donc ici de préciser cette assertion dans le contexte de l'étude au fondement de ma recherche doctorale : la pédagogie pour le contexte large, l'enseignement des langues pour le contexte rapproché.

2.5.1. *Transversalité*

L'étymologie de *médiation* fait apparaître son lien direct avec l'espace médian, l'intermédiaire et l'immédiateté⁹². Entre l'écartèlement et la réunion, cette notion, quel que soit le champ de son emploi, est l'expression de l'« entre » et de la réunion. Elle constitue une dynamique au fondement de l'interaction. Elle évoque l'espace de *l'aïda*, proche du mot japonais *nin-gen* (ou *jin-kan*) qui signifie littéralement « entre les êtres

⁹² Picoche, J. (1979): *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, Robert, p. 428

humains ». Pour les japonais, l'individu n'est pas d'abord seul avant d'entrer en relation avec l'autre, mais c'est la relation interpersonnelle qui est première, et qui permet au *soi-même* et aux *autres* d'émerger dans cette relation (Bin, 2000, p. 37).

L'espace dont il s'agit ne concerne pas seulement l'entre-deux, mais l'entre intersubjectif au sens large, comme principe de rencontre entre les individus. Tel est l'aïda intersubjectif, mais parallèlement, le sujet se constitue par référence à ce qui n'est pas lui (autrui) et qui est pourtant au fond de lui (absolument autre). Ce rapport interne est alors dit l'aïda intrasubjectif. (...) Aïda n'est pas une étendue spatiale mais le principe même de l'acte de rencontre de l'individu ou du groupe avec le monde et supporté par le rapport au fond de la vie. (Bin, 2000, p. 41/62)

Comme le rappelle Delamotte-Legrand,

tout peut être, d'un point de vue ou d'un autre, médiateur/médiation de quelque chose. En particulier, dans le domaine des sciences humaines et sociales, ce terme convient à toutes les situations étudiées, puisque la notion de médiation est chevillée au caractère social du monde et aux besoins de communication, d'identification et d'action (Delamotte-Legrand, 2004, p. 5).

Si le CECRL (2001) définit la médiation en didactique des langues d'un point de vue plutôt linguistique⁹³, Zarate (2003), dans le prolongement de cette réflexion plurilingue et interculturelle pour l'enseignement des langues en Europe, met l'accent sur la médiation culturelle. Dans sa recherche, elle énumère les disciplines impliquées dans son étude (p. 29) et cite la psycholinguistique et la psychosociologie, la sociolinguistique, la pragmatique et l'analyse du discours.

Dans une perspective énaactive, le langage est un *aida*. Il est fondamentalement médiation : une rencontre vitale entre soi, les autres et le monde.

⁹³ « Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. En l'absence d'un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue ». (CECRL, 2001, p.11).

Plus qu'un outil, la médiation serait donc une **dynamique émergente de sens partagé** qui **s'autoproduit** et se **transforme** dans les **interactions** du sujet avec son environnement. (Aden, 2012, p. 272)

2.5.2. *Médiations et empathie*

Nous avons vu ci-dessus la complexité des mécanismes d'empathie (cf. §2.4.3). Les chercheurs sur lesquels je m'appuie (Berthoz, Thirioux principalement), mais d'autres également que je ne citerai pas de nouveau ici puisque leurs points de vue ont été exposés dans les paragraphes précédents, révèlent que nous sommes biologiquement équipés pour nous relier aux autres, dans des mouvements spatiaux-temporels variables, et que cette forme de reliance nous permet d'accéder à la compréhension d'autrui.

Ainsi, les mécanismes d'empathie de bas niveau (émotionnels, sensoriels, perceptifs, kinesthésiques) et de haut niveau (réflexifs, analytiques) constituent des leviers incorporés de passage d'un point de vue à l'autre, d'une culture à l'autre, d'un mode d'expression à l'autre (corporel, verbal) et également d'une langue à l'autre (Aden, 2008a, 2010, 2013 ; Aden et Eschenauer, 2014 ; Eschenauer et Voise, 2017).

Les mécanismes d'empathie semblent donc jouer un rôle déterminant dans les médiations entre les individus, et les entraîner revient à travailler la plasticité mentale indispensable dans toutes les situations de médiation. C'est ce que mettent en évidence les analyses réalisées dans le cadre de ce travail (cf. Chapitre 7).

2.5.3. *Les médiations en didactique des langues d'un point de vue éactif*

La nature incorporée de nos langages permettrait donc d'accéder au sens en amont de la parole. C'est pourquoi il me semble essentiel de donner une place centrale aux médiations en pédagogie et en didactique des langues. Pour cela, il convient de définir les formes de ces médiations afin de les intégrer dans les dispositifs didactiques.

La médiation, d'un point de vue étymologique, est donc ce qui réunit mais également ce qui sépare, « ce qui associe et ce qui permet de se dégager, ce qui rattache et ce qui permet de se mouvoir grâce au point d'appui qu'elle fournit. La médiation relie, mais elle doit aussi permettre de se délier » (Meirieu, 1991, p. 111). En conséquence, l'élève médiateur peut, avec les éducateurs, vivre et faire sien ce double mouvement de distanciation de soi pour se rapprocher de l'étrangeté (apprendre la langue, les langues étrangères et prendre connaissance, comprendre les cultures dans lesquelles elles

s'insèrent) et d'émancipation par rapport aux propositions didactiques des enseignants concernant les liens qu'ils établissent entre ces langues-cultures, pour faire ses propres choix perceptifs et stratégiques de reliance. Si l'on considère avec Meirieu qu'éduquer,

c'est rendre possible le surgissement d'un autre (...), car la finalité dernière est bien l'émergence d'un sujet libre, d'une volonté capable de se donner ses propres fins, d'effectuer le plus lucidement possible ses propres choix, de décider en toute indépendance de ses propres valeurs (Meirieu, 1991, p. 62)

alors les médiations, au cœur même de la pédagogie, constituent une voie d'accès à l'autonomie cognitive.

La médiation, voilà pour le moins un mot qui doit résonner fortement dès lors qu'il s'agit de didactique, c'est-à-dire de tout ce qui vise à instruire, de tout ce qui correspond à cet art d'enseigner, exigeant et généreux, qui passe forcément par la notion d'intermédiaire, une notion que nos dictionnaires assimilent sans hésiter à la « jonction », à la « communication » et à la « transmission ». Ce sont bien là effectivement des mots-clefs dont on sait d'emblée qu'ils sont fondamentaux dès lors qu'il s'agit d'apprendre et de faire apprendre. (Pruvost, 2012, p. 261)

Dans une perspective énaïve, la conception est légèrement différente de celle de Pruvost, car il ne s'agit pas de « transmission » de l'un vers l'autre, qui considérerait que l'un et l'autre sont séparés, extérieurs, Il s'agit bien plutôt de transformations dans la relation à autrui et en adéquation avec le contexte. Dans le paradigme énaïf, être capable d'être médiateur, c'est :

- **Percevoir et agir** : prendre conscience du moment juste durant lequel les autres ou moi-même avons besoin de combler un vide pour faire quelque chose.
- **Analyser et réagir** : prendre conscience du type d'information qui me manque et savoir où et comment le trouver.
- **Évaluer et se décentrer** : Prendre conscience de ce que l'autre a besoin de savoir pour parvenir à comprendre et interagir. Il est donc nécessaire de développer l'évaluation de situations et des compétences émotionnelles pour se comprendre soi et comprendre les autres tout en restant ou en évoluant en maîtrise de ces émotions. Se relier à soi et se relier à l'autre pour être en mesure de changer de perspective : les mécanismes

d'empathie de bas et de haut niveau font donc partie de nos ressources de médiations non verbales et verbales.

- **Développer des stratégies multimodales** : pouvoir passer rapidement d'une stratégie à l'autre (qu'elle soit non verbale ou verbale) et choisir la meilleure dans le contexte.

L'Arbre cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre (2003 ; cf. §19.1) détaille tous les passages reliant les différents « savoirs » évoqués ci-dessus.

Les médiations devraient donc trouver d'autant plus leur place en didactique des langues, car il s'agit bien, en apprenant une nouvelle langue et une nouvelle culture, d'effectuer ce déplacement cognitif et perceptif, de changer ses représentations, de se distancier de soi tout en restant conscient et en harmonie avec sa (ses) propre(s) langue(s) et sa propre culture.

Au-delà d'une « compétence plurilingue », l'équipe d'AiLES, avec laquelle j'ai pu mener cette réflexion, s'est ainsi attachée à développer et affiner l'expérience émotionnelle, cognitive (kinesthésique et intellectuelle, émotionnelle et réfléchie, non-verbale et verbale, orale et écrite) de la médiation langagière. Les élèves ont en effet exploré différents contextes de translanguager par le verbal et le non verbal. Les médiations verbales sont elles-mêmes de différentes natures : d'une des langues vivantes de l'école (l'allemand et l'anglais) vers le français ; d'une des langues vivantes de l'école vers les langues des familles ; du français ou des langues des familles vers l'allemand ou l'anglais ; de l'allemand vers l'anglais ou de l'anglais vers l'allemand ... Les médiations verbales concernent également les changements de registre de langue (y compris en français), les changements de rythme dans la langue via la diction de l'acteur, les changements d'intentionnalité du discours en fonction de l'accentuation, de la mimique, de la posture, de la gestuelle etc., que les comédiennes ont développées avec les élèves et en complémentarité du travail mené en classe avec les enseignants sur les structures langagières, les contextes culturels, le lexique etc. (cf. Chapitre 6). Dans son article, Joëlle Aden (2012) explore la « combinaison de dispositifs » mise en œuvre par l'équipe, et relève principalement cinq niveaux de médiation corrélés dans les ateliers (p. 278-279) :

- le bain linguistique (avec les comédiennes principalement)
- la médiation linguistique formelle (grâce aux enseignants. J'ajouterai par rapport à l'article, rédigé en début de projet, que cette médiation formelle est passée par

l'oral et par l'écrit, avec des rédactions de textes dans plusieurs langues, parfois de la traduction par exemple de la langue familiale vers l'allemand, l'anglais, le français. Ces textes ont alors servi de matériau artistique pour les créations en langues. (Cf. description du dispositif, §12)

- la médiation linguistique informelle (concernant les élèves entre eux)
- la médiation corporelle (gestualité pré- et co-verbale)
- la médiation émotionnelle (dans le jeu théâtral. Donner et comprendre le sens au travers des émotions)

La compétence de médiations est donc une compétence complexe : elle est à la fois sociale (culturelle), biologique (émotionnelle, kinesthésique, sensorielle) et linguistique. L'ensemble de ces médiations sont le moteur des processus de translangageance (cf. §4.2.2) que je décrirai plus bas.

Pour conclure, je retiendrai la définition de la médiation proposée par Aden, tout en précisant que dans mon dispositif de thèse, je n'ai pas observé « une médiation linguistique » (Schädlich, 2012) à mais des « médiations langagières » qui se déploient « dans la dynamique du lien » :

Entraîner la médiation linguistique dans une approche énoncée des langues et des cultures, c'est faire l'expérience en acte de la co-construction du sens, c'est comprendre que nos identités ne sont pas définies par le même mais par l'ipse [Ricoeur]. Dans un paradigme didactique de la reliance, je propose de définir la médiation comme la dynamique du lien, le processus qui permet de jeter des ponts entre la pluralité des cultures et l'universel qui traverse notre humanité. (Aden, 2012, p. 281)

Chapitre 2 - Du plurilinguisme à la translanguageance

Daniel Coste souligne qu' « une doxa dominante tend à réifier les langues et à cloisonner à l'excès leurs enseignements » (2013, p. 388). Par opposition à cette tendance, la recherche AiLES de laquelle participe mon expérimentation s'inscrit dans des modélisations d'approches plurilingues, tout en s'en distanciant par son cadre théorique qui, comme nous l'avons vu, comprend les langues d'un point de vue neurophénoménologique. Les applications didactiques de mon étude s'éloignent donc nécessairement des propositions méthodologiques jusque-là existantes dans ce contexte. Pour tenter de mettre au jour la nature et les conséquences de certains phénomènes d'apprentissage des langues observés dans cette étude, je puiserai ci-après dans l'appui théorique de la didactique du plurilinguisme, cheminement qui me mènera vers le concept de « translanguageance » que j'expliciterai tout en le contextualisant par rapport aux autres approches dites *plurielles*.

3. « Enseigner les langues à l'ère de la complexité⁹⁴ » ?

« Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant. »

Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'UNESCO (Paris, novembre 2001)

Au niveau de toutes les sociétés, les langues ont évolué dans une domination géoplanétaire de quelques grandes langues, pour des conquêtes politiques et économiques, au détriment d'une cohabitation de toutes les langues régionales, langues de contact etc. Au 21^e siècle, alors que les frontières sont repoussées par les technologies virtuelles comme par les moyens de se rencontrer physiquement, il devient nécessaire de repenser une cohabitation pacifiste des langues qui ne se résume pas à la standardisation homogène pensée depuis un modèle occidental. Cette question de politique linguistique a été prise au sérieux notamment par le Conseil de l'Europe, qui après la seconde Guerre Mondiale prend conscience que les Langues sont un creuset de

⁹⁴ Ce titre fait référence à l'ouvrage ADEN, Joëlle; GRIMSHAW, Trevor & PENZ, Hermine (dir./eds) (2010) : *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles, Peter Lang. Coll.GramR.

la paix. Une autre éthique des langues va naître, en Europe, celle du respect de toutes les langues. Plus tard, avec le développement par exemple du Français Langue Étrangère en France, ou de l'Allemand Langue Étrangère en Allemagne (DAF : *Deutsch als Fremdsprache*) etc., les réflexions d'un point de vue local (pays d'accueil) et global (hybridité culturelle), s'accroissent afin de proposer des dispositifs d'enseignements-apprentissages plurilingues permettant à la fois aux personnes nouvellement arrivées de s'intégrer dans un pays d'accueil tout en respectant leur culture d'origine, voire en s'appuyant sur leurs connaissances linguistiques (les langues d'origines) déjà acquises et en les valorisant pour en intégrer de nouvelles (Auger, 2007, 2014)

L'objectif de ces projets est de proposer des solutions en adéquation avec la réalité (...) en reconnaissant et développant harmonieusement les plurilinguismes et en tirant profit de la diversité langagière existant en salle de classe comme le proposent les principes européens de l'« éducation plurilingue ». Ce travail dynamise le potentiel que représentent ces langues et variations différentes. (Auger, 2007, p. 83)

3.1. Le plurilinguisme

Évoquer et définir LE plurilinguisme est en réalité chose impossible, tant les courants d'idées varient et sont riches de propositions. C'est donc une sélection personnelle et non exhaustive d'approches plurilingues que je présenterai, concernant en particulier le contexte européen. Elle me permettra de circonscrire et ce faisant de préciser la terminologie pour laquelle j'ai moi-même opté dans le cadre de l'approche énoncative de mon expérimentation.

Si durant de nombreuses années, le « bilinguisme » et le « multilinguisme⁹⁵ » ont été considérés en occident comme un handicap pour le développement langagier des enfants, depuis les années 90, les chercheurs qui s'y intéressent en analysent plutôt la richesse. Le concept de bilinguisme, antérieur à celui de plurilinguisme, a fait l'objet de nombreuses définitions. Bloomfield, dans les années 30, le considère comme la juxtaposition de deux monolinguisms parfaits (Bloomfield, 1934). Plus tard, d'autres

⁹⁵ Les membres du Conseil de l'Europe définissent le multilinguisme comme « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée ». Ils précisent qu' « on peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale ». (CECRL, 2003 : 11)

auteurs considèrent au contraire 'le bilingue' dans une perspective communicative. Pour ces chercheurs, être bilingue, c'est « [posséder] une compétence minimale dans une des quatre habiletés (skills) linguistiques : comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle ». (Macnamara cité par Cavalli et al, 2001, p. 66). Plus tard encore, un nouveau changement s'opère dans la conception des « compétences plurilingues », que l'on considère comme pouvant être maîtrisées à des degrés inégaux.

Les personnes [bi- ou plurilingues sont celles] qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. (Grosjean cité par Moore, 2006, p. 99).

Cette approche sera déterminante pour la rédaction de l'un des ouvrages majeurs pour la didactique des langues du 21^{ème} siècle, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2003), publié par le Conseil de l'Europe. Ses auteurs encouragent en effet à promouvoir le plurilinguisme « en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe » (p.7). Ils le définissent comme un levier de la « compétence communicative » :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (...) [L'individu] peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné (p. 11)

Les défenseurs du plurilinguisme insistent sur la nécessité de considérer que le locuteur plurilingue dispose d'une compétence linguistique et culturelle « plurielle », dont le caractère est complexe et singulier à la fois. Une compétence plurilingue n'est donc pas

le reflet d'une cumulation de langues étudiées, mais celui du répertoire linguistique et culturel évolutif qu'un sujet constitue tout au long de sa vie – et qui en retour le construit. La biographie individuelle de l'apprenant déterminera en effet la variation de cette compétence plurilingue au sein de laquelle la maîtrise de chaque langue et la connaissance de chaque culture peuvent se trouver à des niveaux très inégaux.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore et Zarate, 2009, p. 11)

Ce sont les courants de pensée s'inscrivant dans la complexité langagière que j'ai privilégiés pour cette succincte présentation contextualisante. Toutes les approches dont il sera question plus bas se positionnent dans une vue globale de la société, redimensionnée à échelle européenne voire mondiale par les échanges politiques, commerciaux, touristiques, éducatifs etc., ces échanges étant aussi bien physiques que virtuels. Si pour la majorité des sociétés (africaines, indiennes, amérindiennes etc.), à échelle mondiale, le plurilinguisme fait partie intégrante du quotidien, l'histoire des États-Nations en a nié le naturel dans nos civilisations dites « développées » d'Europe occidentale. Toutefois, la transformation sociétale de notre « présent liquide » (Bauman, 2007), due en grande partie à la mondialisation des relations humaines, appelle nécessairement à reconsidérer les enseignements de langues-cultures. Au-delà des *échanges* évoqués plus haut, les flux migratoires de populations cherchant l'asile dans les pays européens se développent de manière telle qu'il y aura nécessairement une accélération de profonds changements auxquels les pays devront faire face, en particulier dans les systèmes éducatifs. Dans ce contexte, les langues devraient se trouver

« au cœur de l'éducation » : les langues, oui, toutes les langues. Pas seulement la langue majeure de scolarisation (l'italien en Italie, le polonais en Pologne, le français en France), pas seulement cette langue de scolarisation plus une langue étrangère privilégiée ou dominante, mais toutes les langues qui à un titre ou un autre ont voix dans l'école et dans son environnement : langues et variétés diverses dont les enfants scolarisés sont eux-mêmes porteurs, celles qu'on peut entendre dans les couloirs, dans la cour de récréation, à la sortie de l'école, celles que l'enfant rencontre dans ses activités et circulations quotidiennes, dans son milieu familial, à travers aussi la fréquentation des médias, des réseaux sociaux, des ressources et communications numérisées. Non pas certes que toutes ces langues, variétés, pratiques linguistiques doivent être enseignées, mais l'école ne saurait les ignorer ou les rejeter : qu'elles appartiennent à leur répertoire « actif » ou qu'ils y soient simplement exposés, elles font partie de l'expérience langagière des enfants. (Coste, 2013, p. 389)

La prise de conscience de la richesse des identités plurilingues et de leur potentiel pour les apprentissages de langues a donné naissance à la didactique du plurilinguisme, en Allemagne dénommée également la « didactique des langues tertiaires » (*Tertiärsprachendidaktik*) (Hufeisen & Neuner, 2003). Celle-ci se base sur une approche métacognitive à partir des familles de langues, un entraînement à la conscience linguistique (*Sprachbewusstsein*) et au développement des stratégies d'apprentissages, auxquels s'ajoute la valorisation des biographies langagières, en particulier pour les enfants ayant traversé des parcours migratoires. (cf. Krumm in Barkowski & Krumm, 2010, p. 208). Différentes applications didactiques ont été proposées. En voici quelques-unes⁹⁶ :

3.2. Les approches plurielles

Ce terme « chapeau » permet de répertorier différentes approches ayant proposé des outils dont l'objectif est de développer des compétences plurilingues chez les élèves. Pour Candelier et De Pietro,

les approches plurielles des langues et des cultures [sont] des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-

⁹⁶ Elles ne sont pas évoquées en respectant la chronologie.

apprentissage impliquant à la fois *plusieurs* (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles (2011, p. 206).

Ils les opposent aux « approches que l'on pourrait appeler *singulières* dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est *une* langue ou *une* culture particulière, prise isolément » (ibid.). J'en évoquerai cinq en particulier, consciente que d'autres s'apparentant à celles-ci sont susceptibles d'être expérimentées actuellement sans que j'en aie connaissance. Ces cinq approches ont toutes des terrains d'étude en France. Suite aux travaux du Conseil de l'Europe, beaucoup de systèmes éducatifs européens ont mis en œuvre des expérimentations en lien plus ou moins direct avec les modélisations du plurilinguisme brièvement présentées ci-dessous.

3.2.1. *Approche interculturelle*

L'interculturel fait l'objet de différentes réflexions selon ses contextes d'application fonctionnelle (management, marketing, psychologie etc.). Je me limiterai donc à une contextualisation succincte de l'approche interculturelle, ciblée sur le contexte scolaire, l'objectif de cette présentation étant de préciser l'acception « éducation plurilingue et pluriculturelle » telle que je l'entends dans l'étude qui fait l'objet de cette thèse ; ou plus exactement d'explicitier pourquoi j'ai opté pour les termes « translangues » et « transculturel » dans l'application didactique que je présenterai dans le cadre de mon propre travail.

3.2.1.1. Cadre historique de l'approche interculturelle en éducation.

Alors qu'après la seconde guerre mondiale, l'Europe, les Etats-Unis ou le Canada notamment prennent conscience de l'impact des mouvements migratoires sur le développement de leurs sociétés et, en particulier, sur les problématiques éducatives, ce n'est que dans les années 1970 qu'apparaît le terme d'« éducation interculturelle ». L'un des objectifs sous-jacents à cette volonté d'améliorer les relations entre communautés, (religions, cultures...) est de prévenir les conflits. Dans ce contexte, l'interculturel est défini comme « l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes. L'objectif est que les groupes et les individus qui se réclament de celles-ci dans une même société ou dans un ensemble géopolitique puissent nouer des liens fondés sur l'équité et le respect mutuel » (Leclercq, 2002 : 9). Un groupe de

travail⁹⁷ est alors créé par le *Comité des Ministres pour la coopération culturelle* du Conseil de l'Europe, dont l'un des objectifs phares est de développer des modules de formation pédagogique spécifiques aux problématiques concernant les enfants de migrants. Suite à la chute du mur de Berlin, en 1989, et aux nouvelles configurations politiques et (trans-)frontalières qui s'en suivent, de « nouvelles minorités » doivent être prises en considération qui réengagent l'Union Européenne dans sa réflexion sur l'éducation interculturelle. Au début des années 2000, le Conseil de l'Europe réaffirme sa volonté de placer l'éducation au cœur de son orientation politique visant à développer le dialogue interculturel, en particulier au travers de mesures ciblées sur la diversité culturelle. Il revient aux pays européens de prendre en compte le profil et les difficultés d'apprentissage spécifiques aux enfants de migrants dans leurs cursus et dans la formation des enseignants (Leclercq, 2002, p.13).

Les efforts de l'Europe s'étendent peu à peu à un projet sociétal plus global, au cœur duquel la jeunesse joue un rôle central en tant que vivier des citoyens européens de demain. Dans son « Kit pédagogique⁹⁸ » (2004, p. 44), le Conseil de l'Europe stipule que

pour qu'une société devienne réellement interculturelle, chaque groupe social doit pouvoir vivre dans des conditions d'égalité, quels que soient sa culture, son mode de vie ou son origine. Cela implique non seulement de reconsidérer notre façon d'interagir avec les cultures qui nous paraissent étranges par rapport à la nôtre, mais aussi notre façon d'interagir avec des minorités comme les homosexuels ou les handicapés qui se heurtent à diverses formes d'intolérance et de discrimination. Il faut combiner plusieurs forces - sociales, économiques, politiques - pour mettre sur pied une telle société. L'éducation interculturelle est aujourd'hui l'un des meilleurs outils à notre disposition pour nous aider à tirer profit des opportunités qu'offrent les sociétés multiculturelles. L'éducation interculturelle a pour objectif global de favoriser et de renforcer les bases des relations mutuelles entre les différentes sociétés, mais aussi entre les

⁹⁷ « L'Assemblée (...) rappelle que le Conseil de la coopération culturelle s'est engagé présentement dans la restructuration de son programme en fonction de deux grands objectifs, l'éducation permanente et le développement culturel, et qu'elle participe activement à cette opération par le truchement de ses représentants au Conseil de la coopération culturelle (§22./ <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-FR.asp?fileid=13793&lang=FR> [Consultée le 7 août 2016]

⁹⁸ Kit pédagogique « tous différents - tous égaux », Direction de la Jeunesse et du Sport, Conseil de l'Europe, 2^e édition : www.eycb.coe.int/edupack/pdf/fr_13.pdf [Consultée le 7 août 2016]

groupes culturels majoritaires et minoritaires. (...) Le besoin premier de la plupart des groupes minoritaires, et notamment lorsqu'ils sont le fruit de processus d'immigration, consiste à développer diverses aptitudes et connaissances. Sans l'aptitude à communiquer dans une langue communément comprise, par exemple, il est difficile, voire impossible, de survivre en société. Le besoin premier des groupes majoritaires est de regarder au-delà des normes acceptées et de remettre en question les modes de pensée traditionnels - en particulier les stéréotypes et les préjugés négatifs - en relation avec les groupes minoritaires. Il est nécessaire pour nous tous de parvenir à comprendre le rôle joué par les relations basées sur le pouvoir dans la société et, ici, leurs répercussions sur les relations interculturelles.

3.2.1.2. Interculturel : essai de définition

La notion d'« interculturel » fait en elle-même, aujourd'hui encore, objet de débats. Je retiendrai la proposition de Martine Abdallah-Preteceille (1999/2011), qui souligne que

le champ de réflexions et d'actions de l'interculturel en éducation est vaste, puisque toute éducation s'inscrit dans une culture, voire dans plusieurs cultures. La pertinence de l'acte éducatif et pédagogique par rapport à un public culturellement hétérogène est une question centrale. Les réponses ne s'inscrivent pas toutes dans le même paradigme et renvoient à une définition de l'homme que la société et l'école veulent former. Entre une école atomisée par le culte de la différence et une école atone par trop d'homogénéité, l'éducation interculturelle se présente comme une alternative. Elle relève, en ce sens, d'une philosophie de l'éducation. (p.88)

Le Conseil de l'Europe a, pour sa part, proposé dans les années 80, des mesures concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique et portant en particulier sur les programmes de langues et ceux d'histoire (avec l'introduction de « L'histoire de la nouvelle Europe » (Leclercq, 2002, p. 60)), mais aussi de géographie, de sciences sociales, de philosophie notamment, prônant la prise en compte de la diversité culturelle au sein des établissements scolaires. Dans ses recommandations, le Conseil de l'Europe encourage la pluralité des approches et l'autonomie de jugement. L'application pédagogique de ces recommandations passe quasi nécessairement par l'interdisciplinarité et le travail en équipe. Dans cette mouvance d'ouverture

interculturelle impliquant de profondes transformations méthodologiques en éducation, les élèves doivent davantage « développer des compétences » qu' « acquérir des connaissances », vœux qui ne trouvent que très progressivement leur mise en œuvre à l'école⁹⁹ (cf. Leclercq, 2002 ; Abdallah-Preteceille, 1999/2011).

La confrontation à la différence est donc au centre de la problématique interculturelle européenne en éducation : elle concerne les enfants de migrants, et plus récemment, les enfants allophones nouvellement arrivés ainsi que ceux issus de familles itinérantes.

L'interculturel est défini comme « l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes. L'objectif est que les groupes et les individus qui se réclament de celles-ci dans une même société ou dans un ensemble géopolitique puissent nouer des liens fondés sur l'équité et le respect mutuel » (Leclercq, 2002, p. 9).

Selon la Communauté Européenne, l'interculturalité dans l'éducation devient synonyme d'intégration des enfants immigrés. L'éducation interculturelle renvoie à la pratique éducative scolaire, appliquée à la formation des jeunes des pays pluriculturels et/ou des jeunes pluriculturels scolarisés dans un système éducatif national ou fédéral. Des cadres sont définis afin d'uniformiser cette approche éducative, le plus célèbre étant le CECRL (2001). L'UNESCO, pour sa part, pousse les frontières et pose l'interculturalité en tant que pierre fondamentale à l'édifice de l'Humanité, comme on peut le lire dans sa déclaration universelle sur la diversité culturelle citée en début de chapitre (Paris, novembre 2001) :

3.2.2. *Didactique intégrée*

Les premières publications prônant la connaissance conjointe de plusieurs langues et leurs traductions datent de l'ère moderne, du 17^e siècle, la plus célèbre étant l'œuvre d'Érasme au 16^e siècle, celle de Comenius, Mersenne ou Oldenburg au 17^e siècle pour n'en citer que quelques-uns. Dans la continuité de ces réflexions et échanges internationaux, les frontières disciplinaires et linguistiques du 18^e, du 19^e et du début du 20^e siècle étaient certes bien moins marquées qu'aujourd'hui, les érudits voyageant beaucoup à travers l'Europe¹⁰⁰ et s'inspirant souvent de plusieurs cultures (Humboldt, Jules Verne, Lapérouse...). Cependant, la montée des États Nations a peu à peu cloisonné les pensées, les langues, les cultures. Ce n'est véritablement que dans les années 1980 -

⁹⁹ L'édition du « socle commun de connaissances et de compétences »

¹⁰⁰ En particulier à partir de l'ère des « voyages scientifiques » du 18^e siècle

certainement sous l'influence des réflexions préalablement engagées autour des compétences interculturelles - que les premières propositions didactiques pour les enseignements plurilingues ont vu le jour, sous le nom de « didactique intégrée ». Ce concept est générique, il englobe plusieurs écoles méthodologiques qui se sont développées plus ou moins parallèlement comme l'intercompréhension ou l'Éveil aux langues. Je l'introduis donc ici comme une invitation à la didactique (ou aux didactiques) du plurilinguisme, ce concept n'étant en soi pas clairement balisé, comme le souligne Claudine Brohy (2008 : 9-10)

On parle de *integrierte Sprachendidaktik*, mais également de *integrative Fremdsprachendidaktik* (Wokusch et al., 2007), et de *integrale Sprachendidaktik* (Cathomas, 2003), sans qu'il y ait nécessairement une différence épistémologique. D'autres parlent de manière plus générale d'une pédagogie intégrée, comme Roulet (1980) dans sa publication séminale, ou encore Tschoumy (1983), et aussi d'une pédagogie inter-langues (Herrenberger, 1999), alors que Prudent et al. (2005) évoquent une gestion coordonnée des langues. Des expressions de cheminement, telles que « vers une pédagogie intégrée » (Roulet, 1980) montrent que les termes sont encore évolutifs et pas encore aboutis. D'autres scientifiques, sous l'impulsion du discours du Conseil de l'Europe et du Cadre européen commun de référence pour les langues, utilisent des termes encore plus souples, tels que *Tertiärsprachen- didaktik*, didactique du plurilinguisme, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, construction de répertoires plurilingues, ou évoquent un curriculum intégré, comme Weiss (1991) ou la Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande (CIIP, 2003). [...] Mais des traces de didactique intégrée se trouvent bien avant les discours des années 1980. Le document le plus ancien que j'ai pu retrouver date de 1687 [...] « Nouveau & profitable Liure De Langage, par lequel un chacun peut facilement apprendre à parler la uraye langue latine, françoise et allemande. Pour tous Voyageurs, & pour tous ceux & celles qui ont le desir d'apprendre le Langage qui leurs est le plus necessaire. New und Nutzlich Sprachbuechlein »

3.2.3. *Intercompréhension*

L'histoire de l'intercompréhension débute au début des années 1990. Comme son nom l'indique, il s'agit ici de développer la *compréhension entre* les langues. Cette pratique

concerne aussi bien l'oral que l'écrit. Doyer (2005), résume la définition de l'intercompréhension adoptée par les spécialistes et la décrit comme « une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. » (p.7)

Dans cette pratique, chaque locuteur développe des compétences de compréhension de langues étrangères lui permettant de jeter des ponts entre une langue qu'il connaît et une autre qu'il découvre. Ce locuteur procède par déduction ou induction, en fonction de ses connaissances d'une ou plusieurs langue(s) de la famille de langues concernée (langues romanes, germaniques, slaves etc.).

Les partisans de l'intercompréhension en soulignent le bien-fondé sur le plan

- **politique** (éviter « l'impérialisme linguistique » (Phillipson, 1992, p. 80, cité par Doyé, 2005); encourager le plurilinguisme prôné par le Conseil de l'Europe et la Commission européenne),
- **psychologique** (valoriser toutes les langues, encourager la capacité des êtres humains à s'appuyer sur leurs connaissances pour en développer de nouvelles (Saussure, 1916, p. 26 , cité par Doyé, 2005)
- et **didactique** (laisser une place aux racines culturelles des langues, effacées avec une *lingua franca* (Bassnett, 1999, p. 185). L'intercompréhension présuppose une méthodologie pour « l'acquisition de compétences d'intercompréhension » basée sur les connaissances de l'apprenant et le changement de rôle de l'enseignant. Pour ses défenseurs, elle développe l'autonomie de l'apprenant et comporte une visée d' « éducation interculturelle » (Doyé, 2005, p. 10).

De grandes études et méthodes ont été financées et ont donné lieu à des publications comme *EuroCom* et ses différentes déclinaisons : *EuroComRom* pour les langues romanes ou *EuroComGerm – die sieben Siebe* pour les langues germaniques (Hufeisen & Marx, 2007), *EuroComDidact* pour la didactique du plurilinguisme¹⁰¹ (Meißner, 2011) par exemple, mais d'autres grandes études ont été menées par ailleurs comme Galatea et Galanet, Euromania etc.

Je ne listerai ni ne décrirai en détail ces recherches, l'intercompréhension n'étant pas le cadre scientifique dans lequel j'inscris ma réflexion autour de mon projet doctoral. Cette brève présentation me permet néanmoins de situer dans un contexte historique et

¹⁰¹ <http://www.eurocomdidact.de> [Site consulté le 15 juillet 2016]

méthodologique l'approche plurilingue que nous avons nous-mêmes privilégiée et explorée dans notre étude, et d'en présenter les particularités par rapport à ces grands mouvements que je cite dans ce paragraphe.

3.2.4. *Language Awareness & Eveil aux langues*

Le *Language Awareness (LA)*, « éveil au langage » (Dabène & Ingelmann, 1996, p. 3 ; Blanchet, 1998, p. 85), a été proposé par Eric Hawkins¹⁰² au début des années 80. Ce concept est issu d'une approche socio-linguistique de la didactique et est défini par l'*Association for Language Awareness* comme "*explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use*"¹⁰³. Ce terme ne se rapporte donc pas uniquement aux langues en soi, mais à la manière dont on les apprend, on les enseigne et on les emploie. Il est directement en lien avec d'autres approches européennes antérieures ou contemporaines comme : '*taalgefoel*', '*conscience de la langue*', '*métalangage*', '*linguistic consciousness*', '*Sprachbetrachtung*', '*Reflexion über Sprache*' par exemple (cf. Hallet & Königs, 2010, p. 115-119).

Les représentants du LA sont d'avis que prendre conscience des langues, de leur logique interne, permet une meilleure connaissance de ces mêmes langues. Autrement dit, le *Language Awareness* permettrait « la constitution progressive d'une conscience métalinguistique, celle-ci étant entendue, au sens large, comme 'une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulations' » (Dabène et Ingelmann, 1996, p. 2). Cette prise de conscience met en lumière les capacités des locuteurs à « s'approprier » les langues pour les apprendre ou les enseigner.

Par ailleurs, les représentants de cette approche supposent que le LA permet d'améliorer les relations entre les individus et les cultures, dans la mesure où cette attitude réflexive concerne aussi bien les langues premières des apprenants que les langues secondes. Cela suppose que les activités métacognitives ne sont pas réservées qu'à une seule langue, mais permettent également de faire le lien entre plusieurs langues, comme par exemple la langue de scolarisation et les langues vivantes

¹⁰² Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Language. An introduction*. Cambridge University Press. / Hawkins, Eric (1994): „Language Awareness“ in Ronald E. Asher/ J. Simpson (eds): *The encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, Pergamon Press: 1933 - 1938

¹⁰³ http://www.languageawareness.org/?page_id=48 [Site consulté le 15 juillet 2016]

enseignées à l'école, ou les langues premières des élèves et la langue de scolarisation etc. (Gnutzmann, 1997, p. 228-229).

Les partisans du LA défendent également l'idée qu'une relation consciente à la langue permet d'en détecter rapidement un abus manipulateur.

Ce mouvement de pensée a donné naissance à un programme très proche dans ses objectifs et même dans sa dénomination : *l'Éveil aux langues*.

L'éveil aux langues est une adaptation française du *Language Awareness*.

Les auteurs, dont l'un des principaux représentants en France est Michel Candelier (fondateur d'un autre Cadre référentiel, le CARAP¹⁰⁴), proposent un programme d'activités scolaires autour de la diversité linguistique. Il ne s'agit pas de l'apprentissage d'une langue en particulier.

C'est une approche des langues, le plus souvent à l'école primaire (y compris à l'école maternelle), qui se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques (Candelier, 2005, p. 1)

3.3. Observation réfléchie des langues

Elle s'inspire des textes concernant « l'observation réfléchie de la langue française », suite aux programmes officiels concernant le Cycle III parus en 2002. Comme son intitulé l'indique, la langue devient objet de réflexion en plus d'être conjointement un contenu d'enseignement-apprentissage. Ce mouvement s'éloigne de la grammaire traditionnelle, des classifications, de l'application de règles, pour s'orienter vers la découverte du fonctionnement de la langue. Les élèves s'appuient sur des manipulations d'éléments linguistiques (déplacement, remplacement, expansion, réduction...), sur la résolution de problèmes, sur une démarche déductive pour l'apprentissage de la langue (perception puis automatisation de certaines relations grammaticales comme les accords etc.)

La relation naturelle des enfants à la langue se centre sur la communication : ils veulent comprendre et être compris. Au cycle III les élèves commencent à devenir aptes à la conceptualisation et à la généralisation. En les conduisant à une réflexion sur le fonctionnement de

¹⁰⁴ Cadre de Référence pour les Approches Plurielles, cf., <http://carap.ecml.at> [consulté le 10/10/2016]

la langue, on les introduit à une conscience plus claire des faits de langue, à une première formalisation. On leur permet d'organiser les phénomènes linguistiques, de dégager des régularités, de formuler des règles ; on renforce leur capacité à mettre en mots leur pensée et leur sensibilité (Tisserand et al., 2013, p. 258)¹⁰⁵.

Cette approche a été déclinée pour les Langues Vivantes Étrangères, en particulier par Martine Kervran, dans son ouvrage « Les langues du monde au quotidien, dédié aux Cycles 2 et 3. S'appuyant sur le chapitre consacré au plurilinguisme dans le CECRL (p. 129), Martine Kervran insiste sur la richesse potentielle de la réalité plurilingue d'une classe.

Quelle que soit sa composition et son environnement, la classe renferme toujours une grande richesse dans la variété et la diversité des langues dont les élèves ont une connaissance, plus ou moins étendue. L'observation réfléchie des langues du monde, telle qu'elle est proposée ici, apporte une contribution importante à la construction de cette compétence plurilingue et pluriculturelle, mais aussi à la construction identitaire des élèves et à leur ouverture sur le monde. Elle valorise cette richesse et n'exclut aucune langue quel que soit son statut à l'école et dans la société. (Kervran, 2006, p. 5)

Les langues sont présentées dans cet ouvrage comme des vecteurs transversaux pour des approches d'apprentissages par projets. Les fondements théoriques de Kervran puisent essentiellement dans les recherches en lien avec *l'Éveil aux langues*.

Natalie Auger a pour sa part développé une approche qu'elle présente avec un support vidéo, *Comparons nos langues*, dont les sensibilités sont proches mais se distinguent néanmoins de *l'Éveil aux Langues*, dans la mesure où elle propose aux élèves nouvellement arrivés (ENA) en France de s'appuyer sur leurs « langues d'apport » (donc les langues qu'ils maîtrisent déjà) pour apprendre le français. La démarche est centrée sur la comparaison des langues de la classe, au contraire de *l'Éveil aux Langues* qui propose de découvrir des langues extérieures à la classe. (Auger, 2014, p. 277). Dans la démarche de Natalie Auger,

¹⁰⁵ Tisserand et al. (2013): Concours de professeur des écoles 2013, Epreuve Orale de français. Malakoff, Éditions Foucher

l'objectif est donc non seulement d'aider l'élève à entrer dans la langue française, mais aussi et surtout de l'amener à comprendre qu'il peut, et même qu'il est normal de s'appuyer sur ses connaissances (les langues, mais aussi les expériences diverses) pour aller vers le français. (Auger, 2014, p. 278)

Cette démarche ancrée dans l'affect et basée sur les connaissances linguistiques, culturelles et expérientielles déjà-là, développe à la fois la curiosité des élèves et le respect de l'altérité tout en instaurant un climat de bien-être puisque l'élève sait qu'il sait déjà. Ainsi se développent à la fois des compétences dans la langue française, et des compétences plurilingues « évoluent » et « se transforment » (*ibid.*).

3.4. La notion de « compétence plurilingue » du point de vue de l'énaction

Ces approches ont permis de prendre en compte la complexité psychologique et socio-culturelle dans laquelle s'inscrivent les apprentissages langagiers et de s'interroger sur les interstices qui séparent et relie à la fois les langues et les cultures dans notre monde de plus en plus métissé. L'approche énative permet par ailleurs de prendre une troisième dimension en considération : celle de la nature incorporée des langages. Dans ce cadre, il devient nécessaire de redéfinir la notion de « compétence ».

3.4.1. La « compétence plurilingue » dans la perspective actionnelle du CECRL

Si la pluralité linguistique observable dans la relation à l'étranger, abordée dans certains de ces courants didactiques, n'est pas « définie par la seule coexistence des langues en présence, mais d'abord par cette activité sociale spécifique qui est le produit de la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions, voire inventions, de sens, souvent masquées par l'illusion partagée d'une communication efficace » (Zarate, Lévy, Kramsch, 2008, p. 15), ces propositions didactiques, de nature réflexive, s'inscrivent dans la lignée du CECRL. Tous les auteurs évoquent la notion de « compétence plurilingue » qu'il serait souhaitable de faire « acquérir » dans les cursus éducatifs. Candelier et de Pietro (in Blanchet & Chardenet (2011, p. 261-273)) proposent de « compléter et approfondir le CECRL » (*ibid.*, p. 262) avec le CARAP, qui « vise à combler (la) lacune (du CECRL) », celui-ci, d'après les auteurs, n'exposant pas « en quoi pourrait consister – au-delà d'une juxtaposition des compétences dans chaque langue concernée – le caractère pluriel, 'complexe, voire composite', de cette compétence » (*ibid.* p. 263). L'équipe d'auteurs du CARAP énonce alors de nouveaux descripteurs transversaux mais qui fractionnent plus

encore et augmentent le nombre de compétences, connaissances et attitudes à évaluer. De quoi s'agit-il lorsque ces auteurs évoquent la « compétence plurilingue » ? Est-ce la capacité à développer des connaissances SUR les langues, comme le propose *l'éveil aux langues*, par exemple, qui introduit des activités sur des langues dont certaines ne font pas partie des univers des élèves ? Est-ce principalement la capacité à développer des stratégies cognitives d'apprentissage (et qu'entendons-nous par « cognition ? »), comme le suggère le CECR et avec lui, par exemple, Beacco (2007) ? Que cherchons-nous à faire quand nous travaillons avec les élèves le passage entre les langues ? (Kramersch et Aden, 2012, p. 56). Quel sens se cache derrière ces « compétences » invoquées par des chercheurs s'appuyant sur des épistémologies si différentes ?

3.4.2. La notion d' « approche par compétences »

La notion d' « approche par compétences » en Didactique des Langues-Cultures (dorénavant DDL) est apparue dans les années 1990 et s'est concrétisée avec la rédaction du CECRL. Pour Beacco (2007), il ne s'agit pas d'évoquer *la*, mais *les* compétences à développer dans les processus d'apprentissages en DDL. Celles-ci sont « solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier » (p. 54). Pour lui, les compétences se définissent comme suit :

- 1) Une faculté (ou une capacité), donnée comme non acquise, et/ou un savoir acquis (dans le cas des langues, ce n'est pas la faculté de langage mais la compétence dans une langue donnée qui est à acquérir).
- 2) qui se manifeste de manière observable (comme savoir-faire.)
- 3) dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes...), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits.
- 4) rapportée à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (impliquant donc une évaluation de conformité à un/des modèle (s) de référence.)
- 5) Et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable. (Beacco, 2007, p. 72)

Beacco précise néanmoins que la définition du terme de compétences est complexe dans la littérature des sciences de l'éducation. Ehlich (2010, p. 160) le rejoint en ce sens lorsqu'il recommande « un emploi plutôt prudent de ce terme, au regard du caractère

diffus de cette expression dans son emploi théorique en didactique des langues¹⁰⁶ ». Beacco évoque la possibilité de préférer le terme de « capacité » ou d' « aptitude ». Il s'agirait de « capacités langagières ou aptitudes requises pour la réalisation d'un texte dans une situation d'interaction déterminée » (ibid.), qu'il décline en « capacités d'action, capacités discursives et capacités linguistico-discursives ». Il conclut, s'inscrivant dans la lignée du CECRL, que « la description des compétences des apprenants intègre les savoirs relevant du déclaratif (savoir) et ceux relevant du procédural (savoir-faire) » (Beacco, 2007, p. 73). Il intègre la « compétence plurilingue » dans les « compétences interculturelles » (ibid., p. 120)

D'après le CECRL, référence de la conception des programmes actuels de langues, la compétence à communiquer langagièrement se déclinerait en trois axes : la compétence linguistique (dans laquelle s'inscrit la compétence plurilingue), la compétence socio-linguistique et la compétence pragmatique. La compétence plurilingue est « déséquilibrée et évolutive », « différenciée ».

Posséder une compétence plurilingue et pluriculturelle développe une conscience linguistique et communicationnelle, voire des stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de mieux prendre connaissance et contrôle de ses propres modes « spontanés » de gestion des tâches et, notamment, de leur dimension langagière (CECRL, 2001, p. 105).

Candelier et De Pietro (op. cité) évoquent pour leur part, citant de Beckers (2002), la compétence comme « la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui ». D'après ces auteurs, les compétences sont des capacités complexes « liées à des 'familles de situations', à des tâches complexes, socialement pertinentes » (ibid. p. 269) puisant dans des « ressources ». Ils estiment que chaque compétence et chaque ressource peut/doit être « isolée et listée » pour être « travaillée » puis évaluée - ces compétences se déclinant même en micro-compétences.

Tous ces modèles s'inscrivent dans des approches descriptives, comparatistes, qui font appel au raisonnement métacognitif. Tout en prenant parfois en compte l'impact majeur

¹⁰⁶ Je traduis.

des rapports interpersonnels (Zarate et al., op. cité) et des « histoires » ou « récits de vies » (Bertaux, 1997/2010 ; Molinié, 2006, 2009) dans les biographies langagières des apprenants (Krumm, 2001 ; Gogolin, 1994, 2005), ils s'appuient principalement sur des mécanismes intellectuels réflexifs. Cette conception de la compétence comme pragmatique, interactionnelle ou sur un autre plan, comme bilingue, plurilingue ou pluriculturelle est trop restrictive pour entrer dans le cadre éactif des apprentissages langagiers.

3.4.3. Un modèle socioconstructiviste de compétence créative en danse :

Dans le domaine de la créativité, un autre référentiel¹⁰⁷, bien qu'il soit rédigé dans une perspective socioconstructiviste et qu'il ne concerne pas les langues mais la danse, emploie le terme de « compétence » dans un sens qui se rapproche davantage que le CARAP des objectifs pédagogiques éactifs de ma recherche. Ce référentiel s'appuie sur la définition proposée par Jonnaert¹⁰⁸ (2009). Les compétences sont, dans ce cadre théorique, soit « virtuelles », décontextualisées, et correspondent alors aux référentiels de compétences traditionnels (Jonnaert, 2009, p.39), soit « effectives », situées, et correspondent à la capacité d'une personne de mobiliser, dans l'action contextualisée, des ressources adéquates (ibid. p. 40). Les « compétences effectives » intéressent plus particulièrement les auteurs du *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en danse*, qui comprennent la ressource comme « une diversité de savoirs, d'habiletés ou d'attitudes déjà développées ou à développer par la personne en contexte d'apprentissage » (Fortin et al., 2014, p. 12). Ces ressources seront mises en

¹⁰⁷ Fortin, S., Trudelle, S., Gosselin, P., St-Denis, E., Murphy, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014): Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en danse au collège et à l'université. Accessible à l'adresse <http://www.compétenceacreeer.uqam.ca>

¹⁰⁸ « À travers une compétence, un sujet mobilise, sélectionne, et coordonne une série de ressources (dont certaines de ses connaissances, mais aussi une série d'autres ressources qui seraient affectives, sociales, et celles reliées à la situation et à ses contraintes) pour traiter efficacement une situation. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable. » (Jonnaert, 2009, p. 41) ; « La mobilisation en cascade des composantes de la compétence se fait en situation, en interaction avec d'autres ressources et les stratégies que le sujet a mises en place pour lever les contraintes imposées par cette même situation. L'architecture d'une compétence est donc très complexe. Elle s'observe et s'analyse en situation, ce qui ne simplifie pas la tâche. (...) Une situation n'est ni figée, ni stable. Elle est mouvante et évolue en cours de traitement par un sujet. Bien plus, nous devons tenir compte du fait qu'un sujet ne travaille jamais sur une situation telle qu'elle lui est suggérée mais bien sur la *représentation* qu'il s'en est construite » (ibid., p. 57). « Une compétence est (1) *construite*, (2) *située*, (3) *réflexive*, et (4) temporairement *viable*. Au-delà de cette quadruple caractérisation, la compétence remplit les fonctions spécifiques : (1) *mobiliser* et (2) *coordonner* une série de ressources variées (cognitives, affectives, sociales contextuelles, etc.) ; (3) *traiter avec succès* les différentes tâches que sollicite une situation donnée et (4) *vérifier la pertinence sociale* des résultats des traitements effectués dans cette situation. » (ibid., p. 77)

synergie par l'apprenant dans leur processus de développement de compétences. Ce qui diffère dans cette approche d'une épistémologie que l'on pourrait qualifier d'énactive, c'est qu'elle est concentrée sur l'individu apprenant, sans prendre en compte la dimension relationnelle de la construction des connaissances, qui se réalise conjointement non seulement en rapport à l'environnement mais qui est également co-construite au travers des interactions avec l'autre/ les autres. D'un point de vue énatif, la dimension de la « compétence incarnée » en première personne (perception, intuition, émotion, mouvement, réflexion, créativité, prise de distance par rapport à ses propres aptitudes, comportements ou savoirs) fait également défaut aux acceptions précédemment mentionnées, bien qu'elle soit partiellement évoquée dans le dernier référentiel cité (Fortin et al., 2014), plus proche de mon champ de recherche.

3.4.4. La notion de « compétence » dans une perspective énative de la DDL

Les « compétences *pluri*-lingues » évoquent plusieurs langues que l'on fait co-habiter durant le temps des apprentissages. Dans mon étude, je m'attache davantage à la capacité des élèves à puiser dans tous leurs registres langagiers, que ce soient le langage du corps percevant-agissant (émotions, gestualité, mimiques, regards, déplacements etc.) ou celui du corps verbalisant (biographies langagières, langues parlées) (cf. §18.4 ; §24.4.3.2). C'est pourquoi j'ai choisi le cadre de l'énation qui englobe tous ces mécanismes sur lesquels je m'appuie (cf. §1). Dans mon expérimentation, les élèves ont fait co-émerger leurs propres langues qu'ils ont partagées d'après leurs choix et leurs besoins, à leur rythme, entre eux et/ou avec les adultes en présence. Leurs langues familiales leur ont permis d'ancrer les langues de l'école dans un ensemble constitutif de leur biographie langagière non-verbale et verbale. Ils ont puisé dans l'ensemble de leur répertoire, choisissant les moments opportuns selon leurs émotions et leurs envies parfois, ils ont été parfois sollicités de faire des exercices plus mentalisés sur les langues (lexique, syntaxe etc.) ; à d'autres moments, ils ont été éveillés à la réflexion métacognitive sur ces langues en présence, notamment l'anglais et l'allemand ; à d'autres temps encore, ils ont imaginé des histoires sans les verbaliser, puis en les verbalisant dans plusieurs langues etc. Il ne s'agissait donc pas d'une manipulation d'une langue à l'autre, mais d'un bagage langagier complexe qu'ils ont tour à tour composé-décomposé-recomposé dans une boucle non hiérarchique, que je nomme « compétences de translanguageance » (cf. §4.2.2.).

Trocmé-Fabre propose un autre référentiel cognitif, qui se positionne d'un point de vue énonctif (cf. §19.1.). Dans le cadre de ce paradigme, les compétences renvoient à « une capacité *reconnue* de mettre en œuvre une aptitude, un savoir, un comportement dans un domaine, un lieu et un cadre d'activité données. Les compétences sont reconnues par et dans un milieu » (2014, p. 81-82). Elle invite à introduire l'innovation dans les critères de compétences langagières, qu'elle entend dans le cadre du *vivant*, c'est-à-dire la capacité d'évolution, de régulation et d'adaptation en fonction i) du milieu (là où je me trouve lorsque je suis en situation de communication ; comment ce milieu influe sur mon comportement et comment mon comportement va-t-il transformer ce milieu), ii) de la situation temporelle (à quel moment cela se passe ? Moment de la journée, de mon histoire, de ma vie etc. ? Ce moment m'influence, mais je peux également faire des choix), iii) des partenaires de la situation d'interaction langagière (avec qui suis-je dans cette situation de communication ? Quelle doit être la langue que j'emploie pour être accueilli(e) et entrer en résonance¹⁰⁹ ? Quel registre de langue ? Dois-je utiliser des phrases complexes ou des phrases simples ? Quel est le registre de langue de mon/ma partenaire ? Comment l'accueillir ? etc.).

Les chercheurs en DDLIC s'inscrivant dans le paradigme de l'énonction (Aden, 2008, 2016 ; Potapushkina, 2014 ; Souleine, 2013 ; Trocmé-Fabre, 1999, 2013) considèrent, en amont de la manipulation intellectuelle d'une ou plusieurs langues, le vécu émotionnel *langageant* (nous sommes constitués de langage et nous nous constituons au travers de nos langages). L'approche énonctive accorde une large importance à la dimension non-verbale des interactions langagières.

À ma connaissance, les acceptions du plurilinguisme ci-dessus évoquées (§3.1., 3.2., 3.3.) prennent rarement en compte la dimension corporelle du langage, excepté dans le cadre des activités théâtrales par exemple dans les enseignements de Français Langue Étrangère (FLE/FLES) (Dufeu, 1982 ; Feldhendler, 1988, 2009 ; Pierra, 2001 ; Clerc, 2007 etc.). Ces études reliant théâtre et langues mettent en valeur des aspects sociologiques, linguistiques (phonétique, phonologie, travail sur le texte), affectifs (notamment la pédagogie de l'être de Dufeu, qui introduit le mouvement, l'affect, l'ontologie etc.), esthétique (en particulier le travail de Pierra) mais elles n'étudient pas à proprement parler les mécanismes neurophénoménologiques mis en œuvre par des

¹⁰⁹ La nouvelle biologie permet de parler *d'entrer en résonance* plutôt que *de réciprocité*.

approches incorporées (kinesthésiques, sensori-motrices, émotionnelles). Les influences prises en compte vont de l'extérieur de l'apprenant vers l'apprenant, pour qu'il « s'approprie des savoirs » ou des connaissances, mais elles ne sont pas formalisées en « couplage structurel » avec la rétroactivité de l'apprenant vers et de l'extérieur, dans sa rencontre avec l'Autre. Il est à noter que certains didacticiens des langues, notamment en France depuis les travaux d'Hélène Trocmé-Fabre (1987) commencent à convoquer les neurosciences, à évoquer la place des émotions, du corps apprenant (Aden, 2008, 2010, 2012, 2014 etc. – et plus récemment Piccardo, 2013 ; Potapushkina-Delfosse, 2014 ; Puozzo, 2013 ; Soulaïne, 2014). En Allemagne également, en particulier depuis les recherches du neuroscientifique Manfred Spitzer (2002), certains liens sont faits entre neuroscience et DDL (Grein, 2013 ; Sambanis, 2013).

Ce sont plus particulièrement les publications ancrées dans le champ de la neurophénoménologie (Trocmé-Fabre), de l'esthétique et la DDL (Aden), qui nourrissent ma réflexion. Ces approches épistémologiques prennent en effet en compte la nature holistique du langage et de l'acte d'apprendre, dans sa dimension à la fois physiologique, affective, sociologique, psychologique et linguistique. Mes questionnements sont par ailleurs alimentés par de nombreux travaux effectués sur le plurilinguisme depuis des décennies et qui permettent d'avoir cet éclairage aujourd'hui (particulièrement ceux d'Auger, Gogolin, Hufeisen, Krumm, Molinié, Moore, Zarate).

Dans son rapport d'expérience concernant l'étude de Forbach, à laquelle ont pris part 54 jeunes européens de 12 à 18 ans, issus de 29 pays différents, Joëlle Aden (2010b) interroge précisément les mécanismes mis en jeu dans une approche holistique, sensible et esthétique du dialogue interculturel par le théâtre. Adoptant une perspective énaïve, elle élargit les objectifs pédagogiques des enseignements de langues vers de nouvelles visées intégrant notamment les « compétences émotionnelles » qu'elle détermine comme fondamentales pour les apprentissages langagiers. Peut-être aurait-il été préférable, pour éviter les confusions, de parler au sujet de cette étude d'« expérience trans-langues », d'« expérience émotionnelle cognitive » plutôt que de « compétence » ? J'aurais pu faire le choix sémantique de l'« expérience *trans-langues* » et de ses différents degrés, plutôt que d'évoquer des « compétences plurilingues ». Dans un souci néanmoins de clarté vis-à-vis du lecteur,

j'emploierai le terme de « compétence de translangageance¹¹⁰ » en toute conscience de la complexité épistémologique et sémantique du terme. Je lui conférerai une dimension énaactive, donc émergente, dynamique, sensori-motrice, affective, et réflexive (prise de conscience, choix).

4. Vers une prise en compte de la complexité identitaire et sociétale en didactique des langues-cultures : approches translangues

Si les approches plurielles présentées ci-dessus s'attachent aux espaces « entre » (*inter*) qui séparent et qui relie à la fois les langues et les cultures, en les formalisant, elles ne s'intéressent pas au fondement intrinsèque, ontologique et phylogénétique de l'être humain ; c'est-à-dire ce qui est constitutif de notre espèce en tant qu'êtres *langageants* (Maturana et Varela, 1994, p. 241) car percevants et agissants. Les êtres humains, en-deça, avec et au-delà de leurs langues-cultures, partagent des espaces de compréhension-expression de soi et du monde. Ces espaces partagés se construisent avec l'ensemble des vécus individuels, émotionnels et sensoriels qui, interagissant les uns avec les autres, vont donner naissance à un nouveau vécu partagé entre les individus en présence. Cette vie essentialisée dans des espaces partagés nourrit ce que Lecoq, dans le domaine de l'expérience théâtrale, appelle « le fonds poétique commun » (1997, p. 56). Lecoq faisait interagir des comédiens de tous horizons culturels, leur permettant de trouver un langage commun par l'émergence d'un nouveau langage partagé, celui du corps, des émotions, de l'entre-soi. Parler la même langue n'était pas nécessaire pour tous ces artistes, puisqu'ils étaient en mesure de se comprendre par d'autres canaux avant de céder la place au langage verbal. Ainsi, il devenait possible de déplacer les réalités de chacun, incorporées dans leurs vécus culturels, pour en construire une nouvelle, commune, à l'aune d'une nouvelle culture, artistique, esthétique, riche de toutes ces cultures individuelles. Rappelons ici qu'une langue est « le regard d'une culture sur le réel » (le réel = « ce qui résiste¹¹¹ »).

Ce « fonds poétique commun » constitue une dimension abstraite, faite d'espaces, de lumières, de couleurs, de matières, de sons, qui se retrouvent en chacun de nous. Ces

¹¹⁰ Pour une définition de la notion de translangageance, cf. §4.2.2.

¹¹¹ Nicolescu, entretien avec Trocmé-Fabre, vidéogramme 2 : Nés Pour Apprendre, 1995. Cf. également §1.1.5.

éléments sont déposés en nous, à partir de nos diverses expériences, de nos sensations, de tout ce que nous avons regardé, écouté, touché, goûté. Tout cela reste dans notre corps et constitue le fonds commun (Lecocq, 1997, p. 57).

Il ne s'agit pas d'un balancement vers l'un *OU* vers l'autre des individus, vers les langues des familles *OU* les langues enseignées à l'école, vers le français *OU* les langues vivantes étrangères, vers l'une *OU* l'autre de ces LVE enseignées, ni d'une juxtaposition de l'ensemble des langues (*plurilinguisme, multiculturalisme*), mais bien plus de ce qui est à la fois en l'un *ET* en l'autre, indépendamment des langues, des cultures. Il s'agit donc de ce qui est immanent, *transversal* et *transcendant* aux élèves en présence. Le préfixe « *trans-* », qui englobe et va au-delà de l'*inter-*, est celui qui va m'intéresser dans les paragraphes suivants.

4.1. L'ouverture proposée par le *translanguaging*

« I would argue that there is still more for multilingual students to learn in translanguaging. [...] I would adopt a practice-based model to explain the way such competences arise from the socialization of multilinguals in contact situation ».

(Suresh Canagarajah, 2011, p. 402)

Le *codeswitching* et le *codemeshing*¹¹², longtemps considérés comme un frein à la maîtrise des langues, éveillent ces dernières décennies, l'intérêt de nombreux

¹¹² Dans les pratiques langagières des personnes utilisant au quotidien deux ou plusieurs langues, on observe souvent la présence de « marques dans le discours qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux systèmes linguistiques » (Lüdi, 1984, p.2 // Devenir bilingue - parler bilingue : actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Neuchâtel > Colloque sur le Bilinguisme, Université Neuchâtel). Cette présence se manifeste par ce que Lüdi et Py appellent « des marques transcodiques », qu'ils définissent comme « tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété » (Lüdi & Py, 1986/2003, p. 142). Ces marques transcodiques, spécifiques du « parler bilingue », sont observables soit dans les interférences (dans une situation monolingue, insertion involontaire d'une autre langue dans la langue de l'échange en cours), soit dans les emprunts (marques volontaires d'emprunt d'un mot à une autre langue), soit encore dans le *code-switching* ou alternance codique (alternance volontaire ou involontaire de deux ou plusieurs codes linguistiques) et le *code-mixing* (hybridation phonétique, phonologique, syntaxique de langues différentes). Pour expliciter la différence entre l'alternance codique et le mélange de langues, Lüdi & Py précisent qu'il y a *code-mixing* « quand les règles et les unités appartenant à deux systèmes linguistiques ont été réunies en un seul (...). L'alternance codique, par contre, présuppose le maintien de deux systèmes distincts » (1986/2003, p. 155).

chercheurs. D'autres spécialistes prolongent cette pensée et s'intéressent aux capacités de *translanguaging*.

Whereas codeswitching treats language alternation as involving bilingual competence and switches between two different systems, codemeshing treats the languages as part of a single integrated system. Unlike translanguaging, codemeshing also accommodates the possibility of mixing communicative modes and diverse symbol systems (other than language). In this article, I use translanguaging for the general communicative competence of multilinguals and use codemeshing for the realization of translanguaging in texts. (Canagarajah, 2011, p. 403)

La notion du *translanguaging* est apparue au Pays de Galles dans les années 1980 avec les travaux de Cen Williams. Elle concernait alors les enfants bilingues auxquels on interdisait de parler le gallois à l'école. Williams a introduit le terme de *trawsieithu* pour expliciter la capacité des individus plurilingues à passer d'une langue à l'autre, considérant l'ensemble de leur répertoire linguistique non pas comme une juxtaposition de langues mais en tant que système faisant partie intégrante de la personne¹¹³ (Canagarajah 2011, p. 401). Poursuivant ses travaux, Williams insiste sur la nécessité de prendre en compte le *translanguaging* à l'école en tant que compétence. Il le considère comme une stratégie naturelle et une méthode à systématiser pour permettre aux apprenants de développer leur potentiel linguistique :

Translanguaging is a method for children who have a reasonably good grasp of both languages; it is a strategy for retaining and developing bilingualism rather than for initial teaching of the second language. (...) It's a skill for developing bilingualism. Translanguaging simply means (i) receiving information in one language and (ii) using or applying it in the other language. It is a skill that happens naturally in everyday life, e.g. when a child receives a telephone message for his/her mother in English and conveys the message to her in Welsh. This skill needs to be developed systematically throughout the Education system so that pupils are able to

¹¹³ "The ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system"

switch efficiently from one language to the other, thus fully utilising their bilingual capability (Cen Williams, 2006, p. 6¹¹⁴).

Dans cette lignée, Ofelia García définit également le *translanguaging* comme un outil fonctionnel :

Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potentials. (García, 2009, 140).

Colin Baker explicite en quoi le *translanguaging* permet non seulement de considérer le bilinguisme comme un enrichissement, mais également comme un moyen « dynamique et fonctionnel » d'accéder à une communication efficace :

This includes: additive (where a second language adds to, rather than replaces the first language) rather than subtractive bilingualism (Lambert, 1974; García, 2009a), holistic rather than fractional conceptualisations of bilinguals (Grosjean, 2008, 2010), code-switching as natural in early childhood language development compared with strict one Language – One Parent (OPOL) compartmentalization strategies (Baker, 2010). Thus both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organize and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy and not least learning. Translanguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity as well as language production.¹¹⁵

Il est à noter cependant que García, au fur et à mesure de l'avancée de ses travaux, se distancie sensiblement de la définition initiale de Williams et insiste davantage sur la fonction du *langage* en tant qu' « action et pratique », au-delà de simples techniques – qu'elle propose néanmoins de mettre en place en éducation en prenant en compte un certain nombre de standards (Celic & Seltzer, 2011).

¹¹⁴[Consulté en ligne le 5/10/2015]

[[http://www.assembly.wales/Committee%20Documents/ELL%200602\(p.4\)%20Dr%20Cen%20Williams%20paper-20032002 28970/3c91c7af00023d820000595000000000-English.pdf](http://www.assembly.wales/Committee%20Documents/ELL%200602(p.4)%20Dr%20Cen%20Williams%20paper-20032002%2028970/3c91c7af00023d820000595000000000-English.pdf)]

¹¹⁵ Colin Baker, Bryn Jones and Gwyn Lewis (2012): *Translanguaging: origins and development from school to street and beyond*, *School of Education, Bangor University & ESRC Bilingualism Centre at Bangor University*, Educational Research and Evaluation (ISSN: 1380-3611).

*Translanguaging takes the position that **language is action and practice**, and not a simple system of structures and discreet sets of skills. That's why translanguaging uses an -ing form, emphasizing the action and practice of languaging bilingually. (García, 2011, p. 1)*

Plus tard (2012), elle précise sa conception du « langager » et décrit le *translanguaging* comme un processus naturel de communication au sein d'une famille ou d'une communauté hétéro-linguistique. Il ne s'agit pas des mêmes phénomènes que le transfert ou l'alternance codique, mais de la construction identitaire plurilingue dynamique des locuteurs. Garcia met l'accent sur le répertoire linguistique complexe des individus plurilingues :

Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of language, but that make up the speakers' complete language repertoire. (García & Wei, 2014)

Par ailleurs, dans un souci d'efficacité des apprentissages, elle propose une pédagogie basée sur le *translanguaging* favorisant le développement de répertoires linguistiques hybrides et d'une identité plurilingue (Garcia, 2009 ; Canagarajah, 2011, p. 402). Elle ancre sa réflexion dans la définition du *langager* en tant que processus émergent dans l'action, proposée par Maturana et Varela :

It is Maturana's and Varela's concept of languaging that shapes my understanding as a Latin American of trans-languaging. (...) Maturana and Varela see language in the same way, not as pre-given and able to be decomposed into fragments that human beings have, but as human action by someone in particular in a particular place. That is, language is an ongoing process that only exists as languaging. They explain (1998):

"It is by *languaging* that the act of knowing, in the behavioral coordination which is language, brings forth a world. We work out our lives in a *mutual linguistic coupling*, not because language permits us to reveal ourselves but because we are constituted in language in a *continuous becoming that we bring forth with others*. (pp. 234-235, my italics)". (Garcia in Garcia et Leiva, 2013, emplacement 223-229 sur version Kindle)

Cependant, considérant le langage comme l'action menée par *un* individu dans un contexte particulier, elle ne prend pas précisément en compte le **couplage** de l'action à l'autre/aux autres et à l'environnement, ni l'émergence de sens dans l'action conjointe qui sont au centre de la réflexion menée par Aden dans sa définition du *translangager* sur laquelle je m'attarderai ci-dessous.

4.2. Des médiations linguistiques aux médiations langagières

4.2.1. *Translangager*

« Les langues ne sont si sensibles aux interventions de l'histoire générale et à leur propre usure que parce qu'elles sont secrètement affamées de changements qui leur donnent le moyen de se rendre expressives à nouveau ». (Merleau-Ponty, 1969, p. 51)

Avant d'arriver à la précision des langues, les enfants bilingues, bien souvent, naviguent entre tous leurs répertoires et jouent de leurs langues. Les travaux cités ci-dessus révèlent que cette capacité de puiser dans les ressources de la plasticité mentale en passant d'un répertoire langagier à l'autre est une richesse pour les enfants bilingues, dès lors qu'on leur laisse la liberté de le faire tout en les guidant progressivement vers la précision linguistique dans chacune des langues. Dans la plupart des études cependant, l'acte de *translangager* n'est pas explicité par les enseignants en tant que stratégie pédagogique consciente, ni en tant que stratégie d'apprentissage consciente pour les élèves. Ces capacités cognitives de flexibilité sont pourtant indispensables à un apprentissage créatif des langues ; c'est-à-dire un apprentissage qui ne relève pas uniquement de l'intellect, mais aussi de la corporéité (cf. §1.2) ; un apprentissage qui part du déjà-là, du connu, pour aller vers ce que l'élève ne connaît pas encore. Peut-on développer dans la classe de langue des stratégies que nous observons chez des sujets bi- ou plurilingues dans la vie de tous les jours ? C'est l'un des objectifs majeurs de la pédagogie mise en place dans le cadre de l'étude exploratoire AiLES (cf. §9) dans laquelle s'inscrit ma recherche. Dans cette approche, les langues ne sont pas compartimentées, ce qui rejoint la situation authentique des familles pluriculturelles. Les situations d'enseignement développent le *trans-langager*, qui invite à un passage entre, au-travers et au-delà de toutes les langues par la pratique conjointe de tous les langages en présence. *Translangager*, pour Aden, « [décrit] l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains. » (Aden, 2013a, p. 115). Plutôt que de partir des structures

langagières propres aux familles de langues, les membres « éducatifs » de la *Communauté de Pratiques*¹¹⁶ qui a pris part à notre dispositif ont préféré travailler sur les différentes formes de médiations entre les langages (donc aussi entre les langues). Ainsi, les systèmes linguistiques ne sont ni un point de départ, ni un aboutissement des apprentissages des élèves, mais ils sont englobés dans un tout et sont présentés par les enseignants dans des moments où l'émergence d'un besoin se fait sentir dans les productions langagières. La progression dans les langues (réception et production linguistiques) reste un objectif des enseignants, mais elle se fait à un rythme non prédéterminé, en fonction des créations des élèves, donc de l'évolution de la classe, de leurs désirs et des besoins exprimés ou perçus.

Trans- fait référence à ce qui traverse, unit et dépasse. Les humains, comme tous les êtres vivants, mettent en synergie tous les moyens qui leur sont disponibles (postures, gestes, signes, langues, émotions) pour se coupler structurellement (Varela) dans ces 'espaces-entre'. C'est ainsi que pour moi, la médiation langagière (linguistique, culturelle et expérientielle) est "l'acte fondateur du sens partagé et de la connaissance incarnée" (Aden, 2012)¹¹⁷.

Il s'agit de penser non plus le passage d'une langue à l'autre chez des enfants bilingues (*translanguaging*) mais dans des groupes plurilingues et dans un contexte d'apprentissage de plusieurs langues enseignées à l'école.

Le translangager est donc la réalisation en actes (mouvements et parole) de la médiation intra- et intersubjective.

Dans mon étude, j'ai exploré la dimension pédagogique du translangager. L'une des questions centrales de ma recherche comme celles, plus larges, de l'étude AiLES, a alors été de comprendre si l'observation de stratégies personnelles peut déboucher sur des stratégies « enseignables ». Les enseignantes elles-mêmes comme les chercheurs ont développé des modules de formation mettant en action leurs collègues (modèle ESRIA¹¹⁸ : *Erfahrungen sammeln* (Rassembler des expériences), *Simulation*, *Reflexion*,

¹¹⁶ Les enseignants, les artistes, les chercheurs.

¹¹⁷ Aden, Joëlle (2013) : « Empathie et construction de soi dans l'interaction langagière ». Communication à la conférence *internationale Self-building in interlanguage: transatlantic views on multilingualism*, 21-21 mars 2013, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3.

¹¹⁸ Michael Legutke, professeur émérite de l'Université de Gießen, Allemagne, a proposé, en 1995 („Einführung in das Handbuch für Spracharbeit. Teil 6/1. Goethe-Institut München“), le modèle ESRA pour construire les formations en didactique des langues, auquel il a ajouté en 2012 le I de *Informations*. Ces

Informationen, Anwendung (application)), afin de transmettre leur propre vécu In Situ et leur transformation praxéologique de la manière la plus proche possible.

L'étude de Canagarajah (2011) montre comment le feedback de l'enseignant et des autres étudiants amène le sujet à prendre des décisions, à conscientiser ses choix, à développer une pensée réflexive et à évaluer l'efficacité de ses choix. Ces activités permettent aux apprenants de développer une conscience métacognitive qui, d'après l'auteur, se réalise à l'intérieur d' « espaces sécurisés » pour qu'ils puissent « utiliser leur répertoire multilingue à des fins d'apprentissage¹¹⁹ » (ibid., p. 402). Ces mêmes espaces sont précisément ceux que les participants construisent dans l'acte théâtral (cf. §1.3. ; §6.1.).

Dans mon expérimentation, j'ai pu observer que ce sont principalement les artistes qui amènent les élèves à translangager dans l'acte de création. Nous verrons dans la troisième partie de ce travail (cf. Chapitres 6 et 7) quels mécanismes ils potentialisent au travers de leurs propositions pédagogiques spécifiques à leur approche artistique et esthétique. Je m'attacherai à étudier comment les comédiennes et les enseignants ont conjointement utilisé ces phénomènes, d'un point de vue esthétique d'une part et didactique de l'autre, reliant les différentes approches pour entraîner à la médiation langagière et développer la flexibilité mentale des élèves.

4.2.2. *Vers la translangageance*

Pour ma part, j'ai proposé le terme de « translangageance » pour souligner que translangager est un acte-processus, créatif, langagier, inscrit dans les durées biologiquement nécessaires à tout apprentissage de langues.

Pour moi, la translangageance désigne l'ensemble des stratégies évolutives et « liquides » (Bauman, 2000) de la médiation (émotionnelle, corporelle, linguistique et culturelle) en tant que pratique plurilingue des comportements, attitudes et mécanismes de relation à soi et aux autres (Eschenauer, 2014a), ancré dans l'environnement (social, temporel et spatial). Elle relève de compétences de bas niveau (translangageance hors contrôle) et de haut niveau (translangageance sous contrôle), qui s'opèrent dans un va-et-vient continu dès lors que les élèves peuvent allier un vécu

lettres représentent les étapes à introduire dans la construction de la formation des enseignants, mais si le E et le A restent en place dans l'organisation temporelle, le S, le R, et le I peuvent alterner, être dédoublés etc. Une planification pourrait donc par exemple ressembler à ESRISRA)

¹¹⁹ Je traduis.

expérientiel émotionnel et un vécu expérientiel réflexif, leur permettant d'accéder à un niveau de conscience de plus en plus fin de processus intra- et intersubjectifs.

En proposant cette notion, je m'inscris donc dans une continuité, en particulier dans les travaux de Joëlle Aden que je prolonge et que je pose comme une hypothèse de départ.

Je m'appuie sur ce concept pour analyser mon travail (cf. Partie 3).

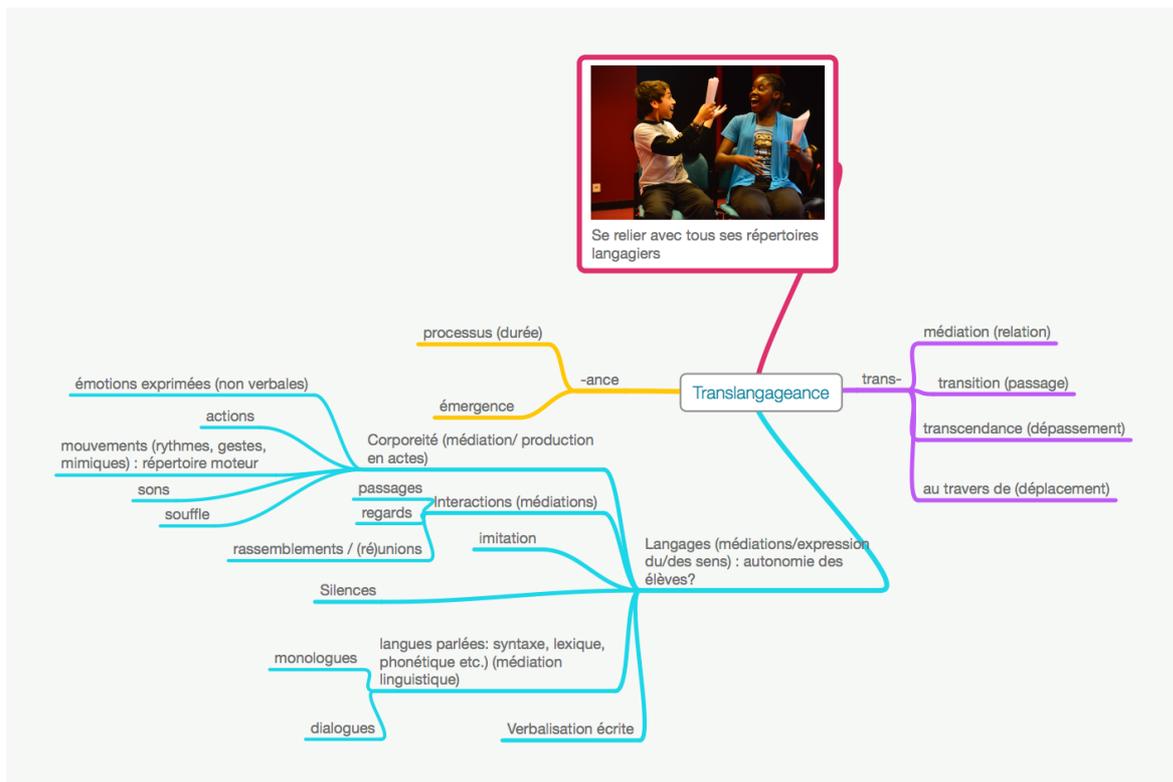


Figure 10 - Schéma phénoménologique de conceptualisation des mécanismes et processus de la translangageance

Chapitre 3 - Performance en langues ?

Se sentir acteur de ses apprentissages langagiers

« L'apprentissage humain se réalise fonctionnellement de façon scénique, et ceci bien en amont de l'apprentissage conceptuel »¹²⁰ (Koch, 2003, p.329)

Si les jeux de rôle, les saynètes (Dufeu, 1983), et plus rarement les simulations globales (Caré et Debyser, 1992 ; Yaiche, 1996), les interprétations partielles voire intégrales d'œuvres (Pierra, 2001) tiennent leur place depuis de nombreuses décennies dans les enseignements de langues, ces techniques prennent peu voire le plus souvent pas du tout en compte les questionnements philosophiques propres aux élèves, leurs biographies langagières, les profils des apprenants individuels et en groupe. Quelques « approches non conventionnelles des langues étrangères » (Dufeu, 1996) et en particulier, les approches dramaturgiques (Felhender, 1988, 1990) ou « l'approche relationnelle » basée sur une « pédagogie de l'être » (Dufeu, 1982, p. 267 ; 1996, p. 164) ont amorcé cette réflexion, sans être toutefois soutenues par les institutions. Les pratiques artistiques en général sont également considérées comme un potentiel à prendre en compte (Aden, 2008) pour une approche médiatrice dans les enseignements plurilingues :

Une autre entrée possible des publics parlant d'autres langues est l'initiation aux pratiques artistiques (littérature, cinéma, théâtre, arts plastiques, musique, danse...). La tension maintenue entre le technique et le créatif, le mimétique et le subjectif permet l'ancrage du je/jeu de la langue. Les arts du langage peuvent aider à devenir acteur dans une langue nouvelle, une culture nouvelle. Les échanges transversaux entre divers espaces théoriques et pratiques que nous menons (N. Auger et G. Pierra, 2006) peuvent ouvrir de nouvelles voies pour explorer les relations entre arts et langages, là où le sujet, dans l'entredoux des langues et des cultures, aura plus que jamais son mot à dire. (Auger, 2007, p.84)

¹²⁰ Je traduis.

Les approches performatives de l'enseignement et le théâtre en tant que forme émergente et esthétique du langage restent pour leur part marginales. Or, la nécessité de réinterroger la notion de performance en langues et de replacer l'esthétique au cœur de l'acte d'apprendre est révélé par un certain nombre d'études qui se développent ces dernières années (Auger et Pierra, 2007 ; Aden, 2008, 2012, 2014 ; Lapaire, 2006 ; Muller-Jaeki, 2010 ; Pierra, 2001, 2006 ; Sting, 2008, 2012 ; Sambanis, 2013 ; Schewe, 1993, 2011 ; Souleine, 2014). Quels sont les apports du théâtre (et quel théâtre ?) à la didactique des langues ? En quoi cet art ancestral peut-il rester profondément novateur et offrir un enseignement de grande richesse pour les défis éducatifs du 21^e siècle ? Quelles ouvertures nous promettent les enseignements-apprentissages performatifs (Schewe, 2011 ; Fleiner, 2016) en langues ?

5. Le théâtre, *un* ou *des* langages médiateurs ?

5.1. *Le langage théâtral ou les langages de la théâtralité...*

Dans le cadre de cette réflexion menée notamment sur la relation langage-théâtre-apprentissage, le « langage théâtral », en tant que médiateur entre toutes les formes langagières, tient une place prépondérante. Les emprunts de cette expression étant très variés et parfois contradictoires, il s'agit de clarifier dans un premier temps ce que j'entends par « langage théâtral », en particulier dans un contexte d'enseignement-apprentissage des langues.

Pavis (2007, p. 159) rappelle que les détracteurs de la terminologie « langage artistique » ou « langage théâtral » relient celle-ci à une définition du langage parlé, ou du langage écrit, donc en définitive à une langue. L'avant-garde, par exemple, s'est heurtée à des antagonismes, tâchant d'un côté de se délivrer de tout système de signes normé du texte écrit. Elle a ainsi créé un nouveau langage corporel constitué de signes, à partir d'une classification sémiologique codée, donc tout aussi limitative que le langage articulé dont elle voulait s'émanciper. Artaud pour sa part estimait que la force du théâtre ne résidait pas dans le texte des grandes tragédies grecques ou autres références basées sur la philosophie transcrite par écrit, mais dans sa capacité et sa fonction d'exprimer la vie, ce « foyer remuant auquel ne touchent pas les formes » (1964, p. 19), de puiser dans ce qui est intrinsèquement constitutif de la vie pour communiquer

(l'espace toujours à revisiter, les gestes faits et défaits chaque fois réinventés, l'expression du non exprimable par la visualisation de l'obscur etc.)

Il n'est pas absolument prouvé que le langage des mots soit le meilleur possible. Et il me semble que sur la scène qui est avant tout un espace à remplir et un endroit où il se passe quelque chose, le langage des mots doit céder la place au langage par signes dont l'aspect objectif est ce qui nous frappe immédiatement le mieux.

Considéré sous cet angle, le travail objectif de la mise en scène reprend une sorte de dignité intellectuelle du fait de l'effacement des mots derrière les gestes, et du fait que la partie plastique et esthétique du théâtre abandonne son caractère d'intermède décoratif pour devenir au propre sens du mot un langage directement communicatif. (Artaud, 1964, p. 166).

Mais le terme même de *langage* lui semblait de nouveau enfermer le théâtre, forme artistique libre en-soi.

Le théâtre qui n'est dans rien mais se sert de tous les langages : gestes, sons, paroles, feus, cris, se retrouve exactement au point où l'esprit a besoin d'un langage pour produire ses manifestations.

Et la fixation du théâtre dans un langage : paroles écrites, musique, lumières, bruits, indique à bref délai sa perte (...); et le dessèchement du langage accompagne sa limitation. (Artaud, 1964, p. 18 -19)

Dans le même temps et pour échapper à l'enfermement, le mouvement « sériel » tente de parodier le signe en le répétant à l'infini jusqu'à épuisement de la forme. On retrouve cette écriture dans le théâtre de l'absurde (Artaud, Apollinaire, Cocteau, Ciprian, plus tard Adamov, Beckett, Ionesco, pour n'en citer que quelques auteurs), auquel fait suite le théâtre du quotidien (Kroetz, Lassalle, Vinaver, Wenzel, Deutsch, etc.). Ces représentations de la contingence au travers d'expériences de détachement de la norme « ne parviennent toutefois pas jusqu'à aujourd'hui à définir *un* système sémiologique (ni) *un* langage théâtral autonome » (Pavis, 2007, p. 159).

L'écueil rencontré par ces grands hommes de théâtre pourrait résider dans le fait qu'ils considèrent le langage comme *un* système, qui serait unique et reposerait sur le signe qu'ils intègrent dans un jeu incarné mais déstructuré. Ce qui me paraît au contraire fondamental dans la dimension théâtralisée du langage est sa nature holistique et incorporée (sensorielle, émotionnelle, morphologique, phonologique, articulée, écrite)

(Eschenauer, 2014a), qui stylise la corporéité langagière du quotidien, subjective et néanmoins partagée. J'entends pour ma part l'article défini *le* comme déterminant un nom collectif : *langage*, qui lui-même englobe non seulement le langage non verbal et le langage articulé, mais également toutes les formes esthétiques du théâtre (lumière, sons, espace, décors, mouvements, voix, regards, texte etc.) ayant vocation à l'expressivité complexe qui accompagne la parole de l'acteur ainsi que la perception émotionnelle comme intellectuelle du spectateur.

Je m'appuie donc sur d'autres praticiens-penseurs qui ont une conception plus biologique de la nature du langage, y compris lorsqu'il s'agit du théâtre. Pour Augusto Boal par exemple, « nous avons dans nos sociétés l'habitude de nous exprimer avec des mots, et nous négligeons l'immense potentiel du corps » (1977/1996, p. 29). Or, nombre de situations peuvent se présenter face auxquelles les mots nous manquent, quel que soit notre degré de maîtrise de la langue. Boal prône le recours aux attributs du théâtre, qui reposent entièrement sur la nature humaine, pour donner la parole à tous ceux qui n'ont pas les armes verbales pour s'exprimer, pour sortir de leur condition d' « opprimés ». Il les accompagne dans un préjeu ou rejeu de situations réelles pour leur permettre de dépasser un sentiment d'impuissance, en passant par différentes techniques théâtrales qu'il élabore avec les participants (théâtre de l'invisible, théâtre journal, théâtre forum etc.). Il envisage « *le théâtre comme un langage*, un langage qui peut être utilisé par n'importe qui, qu'on soit ou non doué sur le plan artistique » (ibid., p. 19). Pour lui, « le premier mot du vocabulaire théâtral, c'est le corps humain, principale source de son et de mouvement » (ibid., p. 23). Toute forme d'expression est action et toute action est forme d'expression. C'est en agissant que le spectateur (donc observateur) devient acteur. L'action théâtrale émerge au travers de l'imitation de choses du monde, celui-ci n'étant lui-même qu' « une imitation des idées » (ibid., p. 94), c'est-à-dire une représentation subjective de l'environnement du sujet pensant. Ainsi, le *spect-acteur* peut se transformer et transformer les autres, car « l'art recrée le principe créateur des choses du monde » (ibid., p. 95). Le langage théâtral, pour Boal, serait donc « le langage humain par excellence, et le plus essentiel » (1978/2004, p. 21). Cette conception du langage converge avec la pensée neurophénoménologique de Francisco Varela selon laquelle l'être humain est fondamentalement langageant.

Brook, quant à lui, considère que le texte écrit est avant tout « nœud d'énergie », et non une forme. Car l'énergie n'a pas de forme pour Brook, « elle a une direction, une

puissance » (Brook, 1991, p. 62). Pour lui, la création d'un texte ne dépend pas d'une structure pré-pensée par l'auteur (qu'elle soit grammaticale ou textuelle). C'est uniquement le désir de donner vie à des éléments qui va amener l'auteur à les intégrer dans une forme écrite structurée par les mots qui, reliés, composeront un texte publié à son tour dans un livre. D'ailleurs,

un mot n'est pas, à l'origine, simplement un mot. C'est un produit achevé qui part d'une impulsion stimulée par l'attitude et la conduite qui entraînent un besoin d'expression. (Brook, 1977, p. 29).

En se positionnant dans le paradigme de l'émergence du langage, qu'il soit textuel ou scénique, Brook met en avant la dimension pré-verbale de l'expérience qui est au cœur même de la création, y compris langagière. Chaque expérience est subjective en fonction de l'environnement, de l'affect. C'est la raison pour laquelle il est en réalité impossible de définir *la* forme théâtrale, de décider en amont *la* forme de la pièce qui sera écrite.

Dans le jeu théâtral basé sur l'improvisation, l'expression émane d'un besoin et n'est pas appliquée pour produire une « tâche » instrumentalisée dans une situation langagière artificielle. Le cœur du travail du créateur n'est pas non plus la structure textuelle avec ses règles ni le livre en soi avec sa forme palpable, mais ce vécu partagé qui est à l'intérieur. Le texte théâtral quant à lui offre un nombre illimité de formes possibles, d'autant plus qu'elles se transforment en fonction des interprètes. D'après Brook, ne pas laisser le champ à la variété des interprétations d'un même texte impose la « réduction d'un univers » (ibid.)

Nous sommes là au cœur du problème. Rien n'existe dans la vie, sans forme ; nous sommes obligés à chaque instant, notamment en parlant, de chercher la forme. Or, il faut se rendre compte que cette forme peut être précisément l'obstacle absolu à la vie, qui n'a pas de forme. (...) La forme est nécessaire et pourtant, elle n'est pas tout. (...) La mise en forme est toujours un compromis qu'il faut accepter, tout en se disant 'c'est provisoire, il faudra la renouveler'. On touche là à une question dynamique qui ne s'épuise jamais (ibid., p. 62-63)

De la même manière, comme le précise Victorri (1999), *la* langue est bien plus que le « modèle du code » (Sperber et Wilson, 1989, cités par Victorri, 1999, p. 24) suivi du « modèle inférentiel », consistant à déterminer de quoi l'on parle (les problèmes de

référence) et ce qu'il faut déduire de ce qui est dit (problèmes d'inférence) » (Victorri, 1999, p. 25). Elle est avant tout « un champ intersubjectif partagé par les interlocuteurs » (ibid., p. 27).

Lorsque des élèves apprennent une ou des langue(s) vivante(s) « étrangère(s) », l'écueil que l'on peut rencontrer à leur épanouissement dans cette ou ces langues est qu'ils ne les vivent pas, mais reproduisent des formes dont ils ont appris qu'elles étaient « justes ». Une approche performative de l'enseignement permet au contraire d'accepter l'évolution « dynamique » de tout apprentissage, y compris des langues, qui sera renouvelé continuellement et même au-delà du temps de l'école pour aller vers une précision de plus en plus fine¹²¹ (cf. §7). « C'est une véritable phénoménologie du langage qu'il faut élaborer » (Victorri, 1999, p. 28)

On peut dire « Bonjour » à quelqu'un sans dire ni « bon », ni « jour », et sans même s'adresser à la personne. On peut serrer la main de manière automatique ou avec sincérité... Nous avons eu sur ce thème, lors de nos voyages, de grandes discussions avec des anthropologues. Pour eux, la différence entre le geste de serrer la main et celui de saluer à la manière indienne, avec les mains jointes, est une différence « culturelle ». Du point de vue de l'acteur, cela n'a aucune importance. Nous savons qu'il est possible d'être aussi hypocrite, ou sincère, avec un geste ou avec un autre. Nous pouvons être parfaitement informés sur la qualité d'un geste, même s'il n'appartient pas à notre culture. (...) Il est possible d'inventer toutes sortes de gestes (remplis d'une signification véritable). Dans ce cas, même un Esquimau comprendra si un geste indien, ou africain, est un geste d'accueil ou d'agressivité (Brook, 1991, p. 100 - 101)

Au-delà du geste, ce qu'entend Brook, c'est une posture d'acteur qui s'exprime avec sincérité. Cette authenticité du langage est holiste, puise dans les émotions, les regards (mouvements internes, relation à soi), dans la gestualité, les mimiques, les déplacements, le contact (mouvements externes, relation aux autres et à

¹²¹ La périodicité des apprentissages ne se limite pas aux « heures de cours », ni au collège ou au lycée, qui ne sont que des passages. Plus ces traversées seront source de vécu authentique, plus elles s'ancreront dans la mémoire épisodique. De nombreuses expérimentations (Canagarajah, Garcia, Baker, Collins etc.) ont effectivement révélé le potentiel résidant dans les stratégies du *translanguaging*, y compris si les apprenants passent par le *codemeshing* ou le *codeswitching*. L'étude Ailes a en outre permis de dévoiler que les artistes, en accueillant tous les langages des élèves et en potentialisant cette dynamique d'expression holistique, facilitent la flexibilité mentale et donc langagière nécessaire aux apprentissages de langues-cultures... Nous y reviendrons dans la troisième partie de ce travail.

l'environnement) etc. La double circularité du mouvement est donc, dans cette approche, le socle fondamental du langage.

L'artiste Jacques Lecoq a tout au long de sa carrière développé une pédagogie de la créativité théâtrale essentiellement basée sur le mouvement. Dans son école internationale, l'imaginaire des étudiants de toutes cultures confondues est invoqué et suscité par différentes expériences corporelles, leur permettant de se rencontrer (eux-mêmes et mutuellement), et de trouver dans le même temps une voie autonome de création de leur jeu, de leur théâtre.

Le principal résultat du travail d'identification, ce sont les traces qui s'inscrivent dans le corps de chacun, les circuits physiques déposés dans le corps, dans lesquels circulent parallèlement des émotions dramatiques qui trouvent ainsi leur chemin pour s'exprimer. Ces expériences, qui vont du silence et de l'immobilité au mouvement maximum en passant par d'innombrables dynamiques intermédiaires, demeurent pour toujours gravées dans le corps de l'acteur. Elles se réveilleront en lui au moment de l'interprétation. Lorsque, parfois plusieurs années après, l'acteur aura un texte à interpréter, ce texte fera résonner le corps et y rencontrera une manière riche et disponible à l'émission expressive. L'acteur pourra alors prendre la parole en connaissance de cause. Car en vérité, la nature est notre premier langage. Et le corps se souvient. (Lecoq, 1997, p. 56)

Le langage théâtral en contexte scolaire, tel que je l'entends ici, permet donc de donner vie et corps à des intentions d'élocution, à des idées que les élèves ont besoin de partager. Il émerge dans des espaces sécurisés, des « espaces potentiels » (Winnicott, 1975) dans lesquels un espace-temps leur est réservé où ils peuvent, dans le sens de Winnicott, vivre une forme de toute-puissance avant d'être progressivement amenés à prendre conscience de leurs limites (liées notamment au respect des autres et de l'environnement). Dans cet espace réservé habituellement aux bébés, les objets sont à la fois trouvés et créés. Ce qui est accepté chez le tout-petit mais semble paradoxal pour un adolescent, dans la vie courante, ne l'est plus du tout au théâtre où les objets se transforment d'après l'imaginaire, par associations de perceptions, d'idées, d'expériences. Dans ces « espaces potentiels » émergent les ressorts de la création, en lien direct avec la construction identitaire. En transformant l'objet, l'élève se transforme.

En le trouvant, il/elle se trouve. Car pour créer l'objet, il faut le trouver. La création est une transformation du déjà-là. Elle concerne tous les enfants, tous les adolescents.

Aden (2009, 2013) poursuit le tissage de ce fil de pensée en s'appuyant sur les travaux des neuroscientifiques. Pour la chercheuse, développer la créativité devrait être un enjeu majeur à l'école en général, dans la classe de langues en particulier (2009). Aden soutient l'idée qu'une pédagogie éactive ancrée dans les pratiques artistiques théâtrales crée ces espaces qu'elle nomme « de potentialisation » (2013, p. 120), en ce sens qu'elle a pour objectif d'accompagner les apprenants depuis leur point de vue et leur « point de sentir » (Berthoz, 2004, p. 266) – le déjà-là – jusqu'à une capacité accrue de changer de perspective pour se mettre à la place de l'autre (l'autre personnage dans mon jeu d'acteur, qui parle l'autre langue, qui incarne une autre culture). Le processus de création artistique favoriserait ces transformations qui sont des capacités d'empathie, nécessaire décentrage pour comprendre l'autre. Ce décentrage n'est pas uniquement intellectuel, il est aussi émotionnel, kinesthésique, spatial, engageant un chemin d'un point de vue « égocentré » vers un point de vue « allocentré » (Berthoz, 2004, p. 268). Ce déplacement est possible si une certaine « liberté mentale » s'opère qui permet, « tout en gardant *le sentiment de soi* » (Berthoz, 2004, p. 263), « d'éprouver, de simuler mentalement en intégrant dans le flux de son vécu l'expérience de l'autre, et non pas dans une simple théorie de l'esprit de l'autre » (Berthoz, 2004, p. 266). Pour Aden, créer des espaces dans lesquels peuvent s'opérer ces transformations revient à générer des « situations didactiques riches en affordances qui démultiplient, pour chaque élève, les possibilités de faire émerger du sens » (2013, p. 120)

Par la pratique théâtrale en langues étrangères, les « espaces de potentialisation » engendrent des « espaces de la scène verbale » (Victorri, 1999, p. 29). Dans la dimension intersubjective et écologique de l'émergence langagière, le langage corporel est le berceau de la langue qui, elle-même, « offre une liberté extraordinaire de construire des espaces de toute sortes, de 'mettre en scène' tous les domaines de l'expérience ». (Victorri, 1999, p. 29)

5.2. Le langage non verbal : le corps en mouvement comme médiateur

Si le langage non verbal est central en contexte théâtral, il l'est également au quotidien. Il précède et accompagne le verbal. Le langage est action. Pour les neurosciences cognitives, agir, c'est se comprendre et comprendre l'autre. Agir, c'est également

percevoir (cf. Chap. 1). Ces scientifiques confirment ainsi l'intuition des phénoménologues : « c'est par mon corps que je comprends autrui, comme c'est par mon corps que je perçois des "choses" » (Merleau Ponty, 1945, p. 216). L'action se réalise dans le mouvement interne, dans le *Leib*, comme dans le mouvement externe, au travers du *Körper* (cf. §2.3.3.1). Comme le soulignent le neurophysiologue Alain Berthoz (2007), l'action est simulée mentalement avant d'être réalisée physiquement, dans l'espace. Se mouvoir, s'émouvoir sont deux processus intrinsèquement liés. Les artistes performeurs le savent bien. Comme les hommes et les femmes du théâtre, ils savent également que le langage verbal n'est qu'une émergence articulée minime de l'ensemble du langage dont nous disposons. « Le mot est la petite portion visible de tout un univers caché » (Brook, 1977, p. 29)

Cette partie émergée s'emboîte dans la partie immergée, les émotions, les perceptions, la gestualité, les postures, les mimiques. Lorsqu'elle s'accorde et s'emboîte avec une autre pièce langagière, extérieure, elle-même pluricomposée, elle se transforme : il y a communication. « La communication ou la compréhension des gestes s'obtient par la réciprocité de mes intentions et des gestes d'autrui, de mes gestes, de mes intentions lisibles dans la conduite d'autrui » (Merleau-Ponty, 1945, p. 215).

Il y a donc communication lorsqu'il y a accordage (Trocmé-Fabre, 2003 ; Soullain, 2015) et empathie (Aden, 2010a et b) (cf. 2.4.).

Comme nous le rappelle Bruner (1983)

Le langage¹²² sert à spécifier, amplifier et élargir des distinctions que l'enfant connaît déjà dans son univers. (...) [Le langage parlé] requiert une sensibilité rare à un système structuré de sons, à des contraintes grammaticales, à des besoins référentiels, à des intentions de communication, etc. Cette sensibilité se développe dans l'accomplissement de certaines fonctions générales, non linguistiques – prévision portant sur l'environnement, interactions transactionnelles, réalisation de buts avec l'aide d'une autre personne, etc. Ces fonctions sont d'abord accomplies de manière primitive, voire abstraite, par des moyens de communication prélinguistiques (Bruner, 1983, p. 25)

¹²² Il s'agit du langage articulé, donc en réalité de la langue

C'est le corps dans l'espace, en mouvement internes invisibles mais perceptibles (*Leib*) et externes visibles par autrui (*Körper*¹²³) et opérant un changement de perspective, qui tient ce rôle de médiateur entre moi, l'autre et l'environnement, avant même l'émergence de la parole. On voit bien là le rôle que peut jouer le théâtre dans le rappel de l'expérience de ces moyens prélinguistiques de communication.

5.3. Le rôle du regard et de l'écoute au théâtre et en éducation

Ce corps qui s'accorde à autrui dans l'espace pour é-changer, donc (*ex-*) sortir de soi et (*changer*) se transformer, est guidé par l'ensemble de notre appareil sensoriel. Néanmoins, trois sens prédominant dans la construction de la relation : le toucher, la vision, et l'ouïe (hors contrôle), les deux derniers étant stylisés au théâtre pour devenir regard et écoute (sous contrôle). Des moyens de la relation qui trouvent toute leur place à l'école mais sont encore rarement déployés comme « outils didactiques ».

5.3.1. La vision, le champ qui capte et modèle l'information

5.3.1.1. De la vision d'un point de vue neurophénoménologique...

« Alors, qui voit la vraie couleur ? Nous, les pigeons qui voient en pentachromatique, ou les abeilles qui voient dans l'ultraviolet ? Quelle est la couleur du monde ? » questionnait Varela (1998, p. 4). Si l'on a souvent tendance à considérer que ce que l'on voit correspond à ce que les choses *sont*, les neurosciences nous rappellent que les espèces perçoivent le monde très différemment les unes des autres. Varela va plus loin encore, et précise que chaque être humain modèle sa propre vision. Ainsi, les études dirigées par le neurophénoménologue révèlent que 20% des informations visuelles parvenant au cerveau proviennent effectivement d'informations captées à l'extérieur, 80% du traitement de l'information provient en revanche du couplage de ces informations avec notre propre perception, teintée de notre ancrage culturel et biologique.

Il illustre ce résultat dans les schémas suivant que je présenterai en deux temps. Tout d'abord, la première partie :

¹²³ Je fais allusion à la notion de *Leibkörper* de Husserl (HUA XIII), qui associe les deux termes traduits par « corps » en français. Le *Leib* est le corps percevant, le corps sensible, celui dans lequel s'opèrent tous les mouvements internes. Le *Körper* est le corps agissant, le corps visible par autrui, le corps médian entre les mouvements internes et les mouvements externes. Par le *Leib*, le *Leibkörper* est immédiatement capable d'établir une relation d'intersubjectivité avec autrui. « Le corps-main (*Handkörper*) et ainsi que le corps comme vivant (*Leibkörper*) permettent un genre de perception que ne permet aucun autre corps (*Körper*) » (HUA XIII, pp. 309-310).

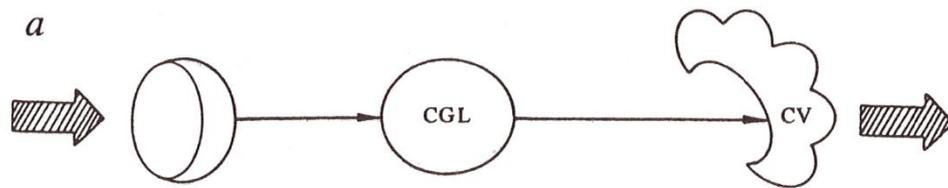


Figure 11 – Schéma a : Diagramme des connexions du système visuel des mammifères, tel que les ouvrages de vulgarisation les représentent. C.V.: cortex visuel ; CGL : corps genouillé latéral. (Varela, 1988b, p. 74)

Ce premier schéma représente une explication du traitement de l'information telle qu'elle est souvent proposée dans les ouvrages de vulgarisation : le nerf optique relierait les yeux au corps genouillé latéral, situé dans le thalamus ; l'information pénétrerait donc par les yeux pour être séquentiellement transmise via le thalamus au cortex, où un traitement plus approfondi serait effectué.

Mais une analyse plus fine montre qu'en réalité, 80% de tout ce qu'une cellule voit passer en termes d'informations vient d'autres régions du cerveau qui lui sont reliées, donc des autres fonctions sensorielles et émotionnelles. Les impressions provenant de la rétine ne concernent que 20% de ce flux d'informations. De plus, il y a plus de fibres allant du cortex vers le CGL que dans l'autre sens. Cela veut donc dire, pour simplifier, que l'on voit aussi en fonction d'informations venant de l'intérieur et que c'est la rencontre de ces deux mouvements, intérieur \Leftrightarrow extérieur entre le système visuel et le cortex qui détermine notre vision. La réalité n'existe donc pas en soi, mais nous la faisons émerger par le sens que nous lui donnons dans l'interaction je/moi \Leftrightarrow l'autre/les autres et l'environnement.

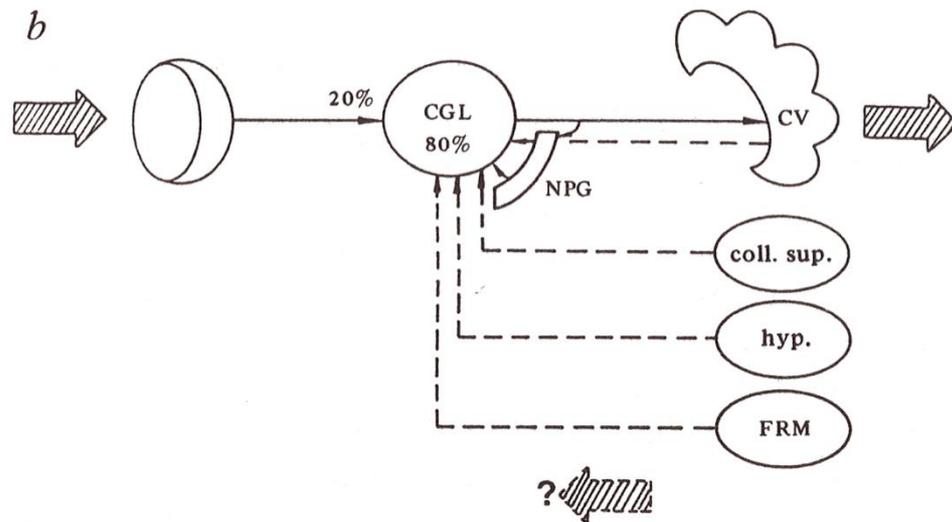


Figure 12 - Schéma b : Diagramme des connexions du système visuel des mammifères, telles que les scientifiques l'observent réellement. NPG : noyau péri-géniculé ; coll.sup. : colliculus supérieur ; hyp. : hypothalamus ; FRM : formation réticulaire médiane (Varela, 1988b, p. 74)

La vision n'est pas une re-construction de propriétés données à l'avance mais émerge des schèmes sensori-moteurs qui énactent un monde possible. Le monde visuel n'est ni trouvé, ni inventé, mais énacté (Varela, 2017, p. 280).

Ce qui signifie, pour Varela, qui se distingue ainsi clairement de l'approche constructiviste, que cette perception visuelle est subjective, partagée ontologiquement avec les autres individus au cours de l'évolution de l'espèce humaine, avec les contraintes attendant à l'intégration écologique de tout organisme, dont l'être humain fait partie.

Ces résultats sont confirmés par des études récentes en neurosciences, comme le montre le constat de Raichle :

*the number of synapses in the lateral geniculate nucleus of the thalamus and in layer IV of primary visual cortex devoted to incoming visual information is less than 10% of the total number of synapses **in both locations**¹²⁴." (Raichle, 2010, p. 181)*

Cette autre étude va dans le même sens :

Very few of the pyramid synapses are thalamocortical (less than 10–20% in the input layers of cortex, and less than 5% across its entire depth; in the primary visual cortex the numbers are even lower, with the thalamocortical

¹²⁴ Je souligne

synapses on stellate cells being about 5%), with the rest originating from other cortical pyramidal cells. (Logothetis, 2008, p. 872)

En d'autres termes, les cellules motrices sont directement corrélées aux informations qui parviennent au cerveau dans le cortex visuel primaire (lieu des informations visuelles). De même, le regard que l'élève porte à l'autre est emprunt de sa culture et de sa sensibilité, de ses informations génétiques, de toute une combinaison de sensorialités qui a fleuri au cours des expériences de sa biographie.

5.3.1.2. ... au regard dans la pratique théâtrale et dans le cours de langue

Le désir de satisfaction du regard de l'organisme est presque aussi pressant que son besoin de nourriture. (Dewey, 1934, p. 951 version IBOOK)

Dans la pratique théâtrale, la vision devient regard (gr. *theamai* = regarder). Elle est nécessairement guidée par une volonté, une intention de partage. Le regard insistant du comédien guide l'artiste lui-même dans ses déplacements et guide le spectateur tout à la fois. Le regard est reliant, parlant et écoutant. Lien entre l'espace, l'acteur, les acteurs, les objets, les lumières, et les spectateurs. Le regard est lié au rythme, donne le rythme, entraînant avec lui celui, celle, ceux ou ce qu'il vient chercher pour partager un moment de sens commun (Pavis, 2007, p. 412). Un sens sensoriel, directionnel et intellectuel tout à la fois.

Regarder l'autre, dans une salle de classe, n'est pas chose facile. Soutenir, partager le regard, c'est entrer dans un partage émotionnel. Parfois, les expériences culturelles des élèves proscrivent de soutenir le regard de l'autre. Pourtant, par le regard, l'élève apprend. Il observe et simule en lui l'action de l'autre (Berthoz, 2004 ; Damasio, 2010). Cette simulation interne lui permet d'accéder au sens de la situation partagée. (cf. §2.3.3.2 ; §2.4.3.)

De même, l'enseignant communique avec son regard, encadre, rythme son enseignement. Cependant, ce processus de guidance, qui pourrait être compris dans les gestes professionnels, n'est pas toujours conscientisé. Le regard fait partie de la corporéité, inhérente à la relation et à l'apprentissage. De plus en plus de chercheurs prennent conscience du rôle du corps pour apprendre, mais aussi pour enseigner (Aden, 2009, 2014 ; Eschenauer, 2014a ; de la Garanderie, 2002 ; Girard et Chalvin, 1997 ; Potapuschkina, 2014 ; Tellier et Cadet, 2013 ; Trocmé-Fabre, 1999 etc.). Dans ce corps, il

y a notre regard. Ce regard peut être réflexif (Voise, 2013, p.94) ou perceptif – il est donc toujours actif.

Les comédiens, dont le regard est l'un des premiers outils de travail, jouent sur le double registre du regard intérieur et partagé, du regard subjectif et objectivant. Le regard est mouvement. Il se meut, il émeut. Il se déplace et nous déplace, nous attire ou nous exclut. Relier les apprentissages linguistiques à la pratique théâtrale commence nécessairement par un regard qui se pose, qui (se) partage, qui observe, qui se transforme. Que ce soit du point de vue de l'élève ou de l'enseignant.

Accepter le regard de l'autre et offrir le sien, grâce à la médiation théâtrale, pose les jalons d'une compréhension translangues et transculturelles. Cela suppose de dépasser ses peurs, de changer de perspective, de lire l'autre en soi et de se lire en l'autre tout en gardant la distance nécessaire au mouvement empathique.

Le regard est lecteur et locuteur. Il est langage et partage phénoménologique de nos perceptions du monde.

5.3.2. L'ouïe, porte d'entrée de l'écoute, portée par la voix et l'espace

Comme pour la vision, notre propre rythmicité, sensorialité, temporalité a un impact sur sur notre réception auditive. Le champ de la vision a été bien plus développé que celui de l'ouïe, mais on peut néanmoins supposer que les recherches de plus en plus nombreuses et précises concernant la multimodalité et la complexité perceptive (Frangeul, Jabaudon et al., 2016 ; Logothetis, 2008 ; Raichle, 2010) mettront à jour la phénoménalité de l'ouïe comme l'a été révélée celle de la vision (Varela, 1998b ; Raichle, 2010). Déjà, les études citées font valoir l'activation des cellules sensorielles et motrices en lien avec les informations auditives.

Tout comme pour la vision, nous nous faisons habituellement de fausses représentations du « traitement de l'information auditive » par le cerveau.

Par ailleurs, les corrélations entre le traitement de la vision, du toucher et de l'ouïe dont on sait qu'elles sont très denses chez le nouveau-né, synesthèse, pourraient perdurer dans l'évolution de l'être humain, bien que de manière plus diffuse, malgré le développement conjoint des capacités dissociatives du cerveau concernant la sensorialité (Fangeul, Jabaudon et al., 2016). O'Regan et Noë (2001), comme Varela (1988a) considèrent la vision comme un mode d'exploration active du monde, médié par les connaissances inscrites corporellement. Ils réfutent donc la thèse de l'unique

traitement d'information externe pour quelque perception sensorielle que ce soit. Ils précisent qu'il n'y a pas de propriété neuronale ni nerveuse spécifiquement liée à la vision, à la gestualité, aux déplacements, au toucher, à l'olfaction, à la proprioception. En revanche,

what does differentiate vision from, say, audition or touch, is the structure of the rules governing the sensory changes produced by various motor actions, that is, what we call the sensorimotor contingencies governing visual exploration. (p. 241)

En classe de langue, les élèves sont confrontés à la nécessité d'accueillir de nouveaux sons qui leur sont étrangers, qui n'existent pas parfois dans leur propre langue. Comment les représenter ? Les imaginer ?

La parole est multimodale. [...] [Elle] est un comportement qui 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. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la prosodie), et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards... l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur » Colletta (2004, p.15)

Tellier et Cadet estiment que « tout comme le comédien, l'enseignant utilise son corps et sa voix comme outils de travail, à la fois en tant que stratégie de transmission et en tant qu'outil d'animation » (2014, p.7). Schewe (2011) quant à lui souligne plutôt l'importance de la voix comme moyen de la relation. Elle se joue dans l'espace, avec le locuteur et les autres. Dans le cadre de la didactique performative des langues proposée par Schewe, la voix est une partie du corps de l'enseignant et son utilisation comporte une dimension sensible de partage de sens qui se distingue du seul utilitarisme ou de la stratégie d'enseignement. Bien qu'outil pour le comédien, la voix est avant tout la médiatrice sonore et émotionnelle du langage corporel et linguistique qui le relie à son public.

Dans ce champ émergent en didactique énaïve des langues, Aden & Aden (soumis) ont mené « une recherche exploratoire empirique et transdisciplinaire qui vise à préparer une démarche éducative innovante d'éveil sensoriel aux langues **« s'appuyant sur l'expérience partagée et la prise de conscience de la perception intérieure de la**

sonorité des langues » (p. 3). Selon eux, « pour produire les sonorités inédites d'une langue, il est nécessaire de s'appuyer sur la physicalité du langage » (ibid., p.8) et prendre conscience que l'on entend non seulement au moyen de l'oreille externe, mais également de l'oreille interne et en résonance avec les yeux, les muscles, la peau, les os, corps tout entier puisque les ondes sonores nous traversent littéralement. Ils soulignent le fait que la perception des sons est en partie déterminée intérieurement et qu'elle est intimement liée aux émotions et aux histoires de vie. Ils concluent en proposant l'idée que « dès lors que le culturel est bousculé par l'universel et que la contemplation de la musicalité des langues surpasse le désir de comprendre, l'auditeur peut accéder à une écoute empathique. » (ibid., p.24)

Le théâtre porte la voix qui, comme le regard, a une fonction directionnelle et reliante. La voix peut être vibrante ou intérieure. Le regard est une voix silencieuse et la voix est la musicalité du corps. La voix sculpte le sens de l'énoncé.

La coloration de l'intonation, sa faculté de relier le verbal et le non-verbal, l'explicite et l'implicite en font « l'expression phonique de l'évaluation sociale » (Bakhtine dans Todorov, 1981, p. 74). La voix possède, en outre, en sa qualité d'organe articulant en quelque sorte le corps et le langage, des propriétés signifiantes irréductibles à un signifié précis, et d'autant plus effectives sur le corps des auditeurs. (Pavis, 2007, p. 417)

Par la pratique du théâtre, un double mouvement de distanciation (la voix devient un outil conscientisé pour produire des sons connus ou nouveaux) et de rapprochement voire de subjectivation des langues inconnues peut s'opérer. Les langues nouvelles vibrent en l'élève et s'impriment dans son expérience perceptive phénoménale, porte d'entrée de la compréhension du sens.

5.3.3. Des associations sensorielles créatives pour apprendre

Dans mon étude, il est également apparu que l'olfaction était un facteur-clé de la relation. Pour ce sens, nous n'avons pas particulièrement mis en œuvre d'activités spécifiques, mais le travail général réalisé sur l'ouverture à l'altérité a également eu une incidence sur les perceptions olfactives des élèves.

Les 'zones de résistance' où se concentrent les représentations sont liées à des domaines mettant en jeu les sens, en particulier la vue et le goût et, dans une moindre mesure, l'ouïe (Voise, 2013, p. 95).

À ces sens évoqués par Voise s'ajoute l'olfaction. Dans le cadre de mon expérimentation, alors qu'en 6^e et en 5^e, « les noirs » ne se mélangeaient pas avec les « Chinois » (les élèves se qualifiaient eux-mêmes de la sorte), parce que « les Chinois, ça pue¹²⁵ », me disait <Chelsea¹²⁶> en 5^e lors d'une activité d'échauffement, en 3^e, il n'est plus du tout question ni de la couleur, ni de l'odeur des peaux imprégnées des cultures transmises dans les foyers familiaux. Cette évolution peut s'expliquer dans un paradigme éactif par le couplage structural qui s'établit dans la durée entre les êtres interagissants, créant ainsi de nouvelles conditions perceptives.

Comme dans le cas de la couleur, l'odeur se révèle être, non pas une représentation passive de propriétés extérieures, mais bien une dimension créatrice de sens basée sur une histoire. Il apparaît donc que le fonctionnement du cerveau est orienté vers la constante éaction de mondes différents, fondée sur l'histoire de lignées viables : c'est un organe qui établit des mondes plutôt qu'il ne les reflète. (Varela, 2017, p. 219)

En réalité, c'est l'association de toutes les sensorialités avec l'activation motrice dans des espaces scéniques (cf. §5.4), avec le vécu affectif et émotionnel individuel et partagé ainsi que la réflexion métacognitive qui semble concourir au développement de l'expérience esthétique (cf. §6.) et de la créativité langagière qui se réalise dans la translangageance (cf. §4.2.2.), car

Il n'existe pas dans la nature humaine de divisions psychologiques intrinsèques entre aspects intellectuels et sensoriels, émotionnels et idéationnels, ou entre moments voués tantôt à l'imagination tantôt à la pratique. (Dewey, 1934, p. 701 version IBOOK)

5.4. L'espace et l'objet, transitionnels, en tant que médiations symboliques et perceptibles : la scène de je(u) d'ici et d'ailleurs

« Théâtralité : le réel du réel. Réel : la théâtralité de la théâtralité » (Pavis, 2007, p. 276)

¹²⁵ Ce à quoi « les Chinois », qui se qualifient eux-mêmes ainsi, m'ont répondu, voyant mon regard choqué de cette expression, que je ne devais pas m'inquiéter, que ce n'était pas méchant, qu'ils se parlaient toujours ainsi. Nous avons eu un long échange sur la signification de la notion de « violence ».

¹²⁶ Rappel: Les prénoms des élèves sont rendus anonymes (cf. Note de bas de page 83). Ceux que je cite correspondent aux choix de noms d'artistes des élèves lors de la dernière année d'expérimentation. Je reprends ces choix car ils reflètent en partie l'univers dans lequel chaque élève se projette.

L'espace scénique a été défini dans l'histoire du théâtre de manière très stricte d'abord, réservé aux acteurs (Appia, cité par Roselt, 2014, p. 285), avant d'être ouvert aux spectateurs (Schlemmer, cité par Roselt, 2014, p. 285-286) et même à tout espace partagé au travers des arts performatifs. En effet, "*the space of the performance is defined organically by the action*" (Schechner, 1973, p. 41).

En situation d'enseignement-apprentissage de langues, en classe, les espaces entre soi et soi (celui que je connais et l'autre en moi), entre soi et l'autre (altérité, l'étrangeté), entre soi et le monde (la salle de classe, le quartier, la ville, le pays etc.), ne sont pas sans rappeler les « espaces vides » de Brook ou la « distanciation » de Brecht. Ils sont l'entre, *l'aïda* qui unit et sépare et dans lequel la création peut émerger (Trocmé-Fabre, 2013, p. 94). Celle-ci est indissociable de l'expérience vécue et pourtant,

la distanciation est une invitation à faire une pause. Distancer, c'est couper, interrompre, mettre quelque chose en lumière et nous faire voir à nouveau. La distanciation est surtout un appel au spectateur pour qu'il entreprenne sa propre recherche et devienne de plus en plus responsable, qu'il n'accepte ce qu'il voit que s'il en est convaincu. (Brook, 1977, p. 99)

Cecilly O'Neill observe l'impact d'une approche dramaturgique dans les enseignements scolaires comme une chance de réinventer l'espace dans lequel se joue la situation d'enseignement-apprentissage, et avec elle, les relations inhérentes à la classe. Ce changement de perspective permet d'ouvrir le champ d'usage des langages en présence :

When the usual classroom context is temporarily suspended in favour of new contexts, new roles and new relationships, unique possibilities of language use, development and diagnosis are opened up (2014, p. 4).

Dans l'expérimentation qui fait l'objet de cette recherche, les espaces d'apprentissages des élèves rejoignent ceux définis par Schechner. Ils sont multiples (classe de langues, salle polyvalente, salle de motricité, cantine, jardin, lieux culturels etc.) et avant même d'être architecturaux, ils sont le lieu de la rencontre entre l'élève apprenant et l'artiste, l'enseignant, les autres élèves, les chercheurs, les stagiaires. Il n'y a jamais un seul espace dans le même temps, mais il y a autant d'espace que d'émergence de situations de reliance dans des espaces fermés et ouverts, des lieux publics ou des lieux institutionnels. Symboliquement, dans le théâtre, les espaces sont agrandis ou rétrécis, tout comme l'espace entre l'autre et moi. L'espace peut donc être subjectif et objectif à la

fois, mais il est chaque fois perçu individuellement sensoriellement et émotionnellement. Plus l'élève maîtrise ses mouvements et déplacements dans l'espace physique, mieux il maîtrise les déplacements abstraits (de perspective) dans ses représentations et ses apprentissages.

Les objets du théâtre ont aussi cette fonction transitionnelle entre le connu et l'inconnu. Leur perception immédiate permet de mettre à distance les peurs liées à l'étrangeté.

Car le trait distinctif unique de l'expérience esthétique, c'est précisément le fait que pareille distinction entre le soi et l'objet n'y est pas reçue, vu que l'expérience est esthétique dans la mesure où l'organisme et l'environnement coopèrent pour instaurer cette expérience au sein de laquelle les deux sont si intimement intégrés que chacun disparaît. (Dewey, 1943, p. 704, version IBOOK)

Ainsi, l'espace scénique joue le jeu d'espace sécurisant (Winicott, 1971) pour les élèves qui peuvent prendre des risques en langues, puisqu'ils ne sont pas tout-à-fait eux-mêmes et sont encouragés à étirer, réduire, jouer avec l'étrangeté, qu'elle soit langue, lumière, son, personnage ou autres.

5.5. La temporalité : durées et rythme

Les espaces sont physiques mais ils sont aussi temporels. Une autre des caractéristiques majeures du théâtre est qu'il permet une juxtaposition des espaces-temps. Toute une vie peut être représentée sur scène en quelques heures, voire en quelques minutes. La magie de l'interprétation scénique permet d'accélérer ou ralentir le déroulement temporel. Ces transformations sont avant tout liées à la perception des acteurs et en retour, la transformation du temps et des espaces peut modifier les perceptions des acteurs.

Ce qui est intéressant chez les acteurs, c'est leur capacité de dévoiler durant les répétitions des aspects insoupçonnés : l'acteur qui reste semblable à lui-même est décevant. (Brook, 1977, p. 137)

Ces mêmes processus transformatoires s'opèrent dans le temps avec les élèves, dès lors qu'ils se sentent touchés par les contenus. Pour ce faire, il leur faut les durées nécessaires à la prise de conscience de champs de possibles jusque là non explorés. Ces possibles sont de nature créative et sont l'essence même du jeu théâtral.

Quand j'ai commencé à faire de la mise en scène, ce qui m'a intéressé, c'était de laisser s'écouler le temps dramatique, le temps des actions et des paroles, en ne sachant pas du tout quel rythme allait s'installer. (...) Finalement, un rythme se trouve, mais qu'on ne connaissait pas. Ce rythme naît des relations des acteurs entre eux. D'abord *des* rythmes de vie des acteurs. (Vitez, 1982, p. 25 cité par Pavis, 2007, p. 415)

Cette citation est particulièrement prégnante pour l'expérimentation longitudinale que j'ai menée. L'investissement des élèves dans leur propre parcours d'apprenants n'a pu se faire que sur le long terme. Un rythme, finalement, s'est trouvé, qui est né des relations des élèves entre eux, des élèves avec les adultes, des adultes entre eux. D'abord, des rythmes de vie des uns et des autres en présence.

5.6. Pour conclure : théâtre en éducation et didactique des langues

Le théâtre en éducation est un courant encouragé et pratiqué depuis de nombreux siècles et même depuis l'antiquité, avec Aristote notamment. Les approches esthétiques en pédagogie ont plus tard été prisées par le pragmatisme (James, Dewey) et l'éducation nouvelle (*Reformpädagogik*) (Reichwein, Steiner-Waldorf, Montessori etc.). Loin de lignes pures ou de canons de beauté, discutables et discutés depuis tous temps, l'esthétique dans le contexte de la pédagogie active est

à chercher dans la matière brute de l'expérience, dans les événements et les scènes qui captent l'attention auditive et visuelle de l'homme, suscitent son intérêt et lui procurent du plaisir lorsqu'il observe et écoute. (Dewey, 1934/2014, p. 36)

Comme nous le rappelle Aden (2015a), la culture éducative anglo-saxonne a été la première à introduire le *drama* en tant que discipline transversale dans les parcours scolaires, qui permet « à la fois de développer des compétences socio-cognitives et d'enseigner 'L'Art pour l'art' » (Aden, 2015a).

En Allemagne, ces approches éducatives engageant l'expérience comme socle de la connaissance ont été particulièrement formalisées en théâtre depuis la création en 1963, à la Haute École d'Études Pédagogiques de Berlin (*Pädagogische Hochschule*), d'un poste d'enseignant-chercheur pour le « jeu éducatif » (*Schulspiel*). Son fondateur, Hans-Wolfgang Nickel, proposait alors une formation inspirée du jeu d'acteur et comprenant la diction, la phonologie (*Sprecherziehung*), mais également le jeu scénique

(*Darstellendes Spiel*) et au-delà, des disciplines impliquant le jeu comme base éducative pour des apprentissages allant de l'art du comédien aux contenus d'enseignements et aux comportements sociaux. Par la suite, au cours des années 70, cette discipline a été transformée en « pédagogie du théâtre » (*Theaterpädagogik*), notamment sous l'impulsion des professeurs Nickel et Ritter. Ce mouvement s'est trouvé officiellement corrélé aux langues vivantes avec la publication de la première thèse allemande sur la pratique d'enseignement-apprentissage des LVE à partir des techniques du *drama* (Schewe, 1993).

Vingt ans après, Micha Fleiner (2016) déplace le focus et prend un recul analytique face aux arts performatifs dans la formation des enseignants de français en tant que langue vivante étrangère. Dans sa thèse *Les arts performatifs dans les études supérieures. Expériences transversales de langues, littératures et cultures dans la formation des enseignants de langues vivantes* (2016), il souligne que l'enseignement de langues vivantes par le *drama* se distingue des enseignements traditionnels par son approche

esthétique et holistique, dans laquelle l'art dramatique (en particulier le théâtre, mais aussi d'autres formes artistiques comme le cinéma, les arts performatifs, le *storytelling*, l'opéra) devient une source d'inspiration et une ligne de conduite pédagogique. Au fondement de cette approche, l'apprenant tout entier est pris en compte en tant qu'être humain (...). Le terme 'drama' (...) se réfère à son étymologie grecque *dran* qui signifie 'faire, agir', et met ainsi particulièrement l'accent sur la pédagogie active¹²⁷. (Schewe, 2010 cité par Fleiner, 2016, p. 48)

Dans son article consacré à la pédagogie du théâtre, Aden retrace l'histoire de cette approche, en particulier dans les pays anglophones, en Allemagne et en France. Elle rappelle les différents liens tissés entre le théâtre et l'éducation en général. Elle-même a concentré ses recherches sur les apports des pratiques théâtrales en didactique des langues. C'est par sa réflexion de conclusion que je terminerai ce chapitre :

¹²⁷ Je traduis. N.d.T.: Le terme *Handlungsorientierung* (littéralement *orientation sur l'action*) utilisé par l'auteur ne renvoyant pas exactement à « l'approche actionnelle » française, orientée sur la tâche à réaliser et sur des compétences communicationnelles, j'utilise volontairement le terme de « pédagogie active » qui révèle davantage un apprentissage holistique s'appuyant sur la construction des savoirs dans l'expérience partagée. L'appellation *Aufgabenorientierter Unterricht* (*enseignement orienté sur la tâche*) des textes officiels actuels semblent confirmer ce choix et être plus proche de « l'approche actionnelle » mise en œuvre en France.

La richesse inestimable du théâtre, c'est d'avoir développé et théorisé le tissage des langages corporel, émotionnel, verbal dans une relation esthétique au monde et aux autres. Là où les sciences se sont appuyées pendant quelques siècles sur un modèle de « déliance » (Bolle de Bal, 2003), isolant les éléments pour mieux les observer à distance, les corrélérer et les interpréter, les arts ont maintenu la « liance » originelle et préservé une forme de connaissance sensible et en première personne des phénomènes du monde. Il ne s'agit ni de nier les apports des sciences exactes, ni de discréditer la connaissance poétique du monde mais plutôt de se questionner sur le fait que « nous avons pour seul monde celui que nous faisons émerger avec d'autres » (Maturana, Varela, 1994, p. 242). (Aden, 2015a, épilogue).

6. L'expérience esthétique : perception, action, émotions

Les liens qui se tissent entre les pratiques artistiques, l'expérience vécue et les apprentissages langagiers commencent à se profiler et pourraient se résumer dans cette déclaration : « tous les arts contribuent au plus grand de tous les arts : l'art de vivre » (Dewey, 1934, p.75). Un maillage s'esquisse lorsque l'on considère la dimension empathique de l'expérience esthétique (cf. §2.4.). Précisons ici cette notion complexe dans un paradigme éenactif, afin d'éclairer plus avant la fonction jouée par une approche performative en didactique des langues.

6.1. L'« expérience esthétique » dans un paradigme éenactif

« Il n'existe pas de « vraie » définition [du concept d'esthétique]. (...) Il renvoie parfois à une composante sensible de notre compréhension du monde, par opposition à la compréhension intellectuelle, ou à une forme de plaisir issu de l'activité des sens ». (Pignocchi, 2012, p. 292)

J'ai esquissé plus haut un premier aspect du rôle de l'esthétique, en lien avec l'empathie, pour la didactique des langues. Mon travail de thèse m'a menée peu à peu depuis la pédagogie du théâtre-langues vers les neurosciences et la phénoménologie jusqu'à l'origine de cette notion complexe qu'est *l'esthétique*. Il s'agit ici de préciser ce concept par une entrée concernant *l'expérience* que les élèves font de l'esthétique dans une approche performative des langues, et les leviers potentiellement mis en œuvre dans ce type d'approche. J'interrogerai, à partir de mon corpus, ces mêmes leviers dans la partie 3 de ce travail.

S'il n'existe effectivement, comme le souligne Pignocchi, pas de « vraie » définition de l'esthétique, il est néanmoins possible (et nécessaire) de clarifier la notion d'« expérience esthétique » dans l'emploi que j'en fais. Le champ de l'esthétique est vaste, les assertions relatives à l'expérience le sont également. L'histoire met en lumière des conceptions très divergentes selon les courants et les auteurs qui en font usage. Ces deux termes sont en réalité si complexes et si polysémiques selon les disciplines, les époques, les cultures etc., qu'il me sera impossible d'en balayer avec précision toutes les significations. Je me contenterai donc de préciser sur quels fondements je me base et pourquoi je les utilise dans le cadre de cette recherche.

6.1.1. *L'expérience dans un paradigme éactif ?*

Dans le paradigme éactif, l'expérience est le propre du vivant. L'expérience invoque en effet à la fois le vécu en première personne et la co-construction des connaissances par la pratique.

L'expérience (du latin *experientia* « essai, épreuve, tentative », et *experiri*, « faire l'essai de » ; composé de *ex-* et *peritus* « qui a l'expérience de..., habile en... »¹²⁸) relève en effet de *l'action* vécue. En cela, elle est aussi un accès fondamental, incorporé, à la cognition. J. de Meung, en 1265, définit l'expérience comme l'« acquisition des connaissances »¹²⁹ par la pratique. Plus tard, en 1364, Mondeville précise qu'elle est une « épreuve de vérification »¹³⁰. Faire l'expérience de quelque chose, c'est « le fait d'éprouver (qqch), considéré comme un élargissement de la connaissance, du savoir [...] » (Dauzat & Al., 1964/1993).

'Expérience' vient du latin *experiri*, éprouver. Le radical est *periri* que l'on retrouve dans *periculum*, péril, danger. La racine indo-européenne est *-per* à laquelle se rattachent l'idée de 'traversée' et, secondairement, celle d'« épreuve ». En grec, les dérivés sont nombreux qui marquent la traversée, le passage : *peirô*, traverser ; *pera*, au-delà ; *peraô*, passer à travers ; *perainô*, aller jusqu'au bout ; *peras*, terme, limite [...] Les confins entre un sens et l'autre sont imprécis. De même qu'en latin *periri*, tenter et *periculum*, qui veut d'abord dire épreuve, puis risque, danger. L'idée

¹²⁸ Dauzat & Al., 1964/1993 : *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Larousse, 1964, rééd. 1993, p. 281

¹²⁹ *ibid.*

¹³⁰ *ibid.*

d'expérience comme traversée se sépare mal, au niveau étymologique et sémantique, de celle de risque¹³¹.

Se distancier de soi, prendre la perspective d'une autre culture, incorporer une langue jusque-là inconnue est toujours lié à une prise de risque (on se détache du connu, du cadre sécuritaire, pour faire « comme si » on devenait un autre). Comme dans un jeu d'acteur. Et comme pour le jeu d'acteur, il devient nécessaire de se créer son propre espace sécurisé/sécurisant. Non pas celui qui nous a été donné (ou non), mais celui que l'on choisit, que l'on s'invente dans l'expérience de la scène du monde, qui pourra donc toujours être là au besoin. « Cet espace sécurisant (est) le garant de l'espace-jeu, espace-je » (Meirieu, M., 2002, p. 27) (cf. §5.4). J'ajouterai que le préfixe « ex- » de l'« expérience » exprime un mouvement du dedans vers le dehors. L'expérience est une traversée, une épreuve, c'est-à-dire un vécu perçu qui déplace et transforme la construction préalable de l'édifice de nos connaissances. D'internes (perception) elles passent à externes (ex-) sous forme d'actions qui agissent sur le monde et les autres. Une é-preuve donc, issue de « *pro-bhos*, littéralement : 'qui pousse bien droit', lat. class. 'de bonne qualité' et 'honnête et loyal'¹³² ». Un événement qui nous élève, qui nous relie au monde, du dedans vers le dehors et du dehors vers le dedans. Car cette action partagée va de nouveau agir sur nous et notre perception, la boucle étant incessante, spiralaire.

Pour J.-M. Schaeffer,

en un premier sens du terme, on entend par expérience l'ensemble de nos connaissances sensibles, c'est-à-dire toutes les connaissances dont la source première (ou du moins la source proximale) réside dans la stimulation d'un organe sensible et dont l'objet (au sens épistémique du terme) fait par conséquent partie du monde qui nous est accessible par nos organes des sens. L'expérience conçue en ce sens relève donc du sensible à la fois par sa source et par son objet. (Schaeffer, 2015, p. 47)

Elle se rapporte au monde sensible ET intelligible. Mais l'expérience va également au-delà de cette première étape de la boucle perception-action à la base de toute cognition (Berthoz, 2010 ; Noë, 2006 ; Varela, 1988). Elle oscille entre

¹³¹ Lacoue-Labarthe, Ph. (1997) : *La poésie comme expérience*, Paris, Christian Bourgois, p. 30

¹³² in PICOCHÉ, J. (dir.) (1979): *Dictionnaire étymologique du français*. Paris, Les usuels du Robert, p. 552

- le concept phénoménologique d'expérience (Husserl, et plus récemment Schütz, Depraz) (entre *l'Erlebnis*, l'expérience subjective intentionnelle, immanente ; et *l'Erfahrung* ; l'expérience vécue attentionnellement et qui donne lieu à une connaissance) ;

- le concept d'expérience en tant que connaissance objective (*Experiment*) :

ce qu'on trouve, ce qu'on rencontre comme une limite, ce qui permet de découvrir, ce qui enseigne, ce qui permet d'inférer, de dériver, ce qui prouve, ce qui se répète, revient, s'emmagine et s'accumule, soit par l'habitude de la vie, soit par une observation particulière, pour nous porter à tirer des conclusions¹³³.

- et le concept d'expérience comme médiation entre soi, les autres, le monde, en tant qu'elle permet une pré-compréhension immédiate, perceptive et sensible qui peut donner naissance à une réflexion compréhensive. On retrouve cette acception dans le paradigme éactif, lui-même associant une conception pragmatique (James) et phénoménologique (Husserl) de la connaissance aux explorations neurophysiologiques possibles grâce aux technologies modernes. Pour Varela, connaître la nature de l'expérience vécue en première personne (la *Lebenswelt* de Husserl, c'est-à-dire le monde-de-la-vie et le monde-vécu tout à la fois) permettrait de comprendre les chemins cognitifs engagés par le sujet, en cela que la connaissance passerait d'un stade non-réfléchi à un stade conscient. L'expérience ne relèverait donc pas du domaine des croyances de l'individu, mais de sa connaissance du monde (Varela, 1996 ; Varela, 2017) :

Toute science de la cognition et de l'esprit doit tôt ou tard prendre à bras le corps la circonstance élémentaire que nous ne possédons aucune idée de ce que le mental ou le cognitif pourrait bien être en dehors de l'expérience que nous en avons (Varela, 2017, p. 295)

Par ailleurs, l'expérience, dans une acception éactive, ne se limite pas à celle que l'individu vit en propre, mais elle est toujours dépendante du contexte interpersonnel et spatial auquel l'individu est nécessairement relié

L'expérience est clairement un événement personnel, mais cela ne veut pas dire qu'elle soit *privée*, au sens où elle appartiendrait à un genre de sujet

¹³³ Jean-Pierre Cléro in Cassin, Barbara (2004): *Vocabulaire européen des philosophies*, Paris, Seuil. P. 438

isolé parachuté sur un monde objectif pré-donné. L'une des plus impressionnantes découvertes de l'école phénoménologique est d'avoir réalisé très vite qu'une investigation de la structure de l'expérience humaine incline inévitablement à prêter attention à la multiplicité des niveaux où ma conscience est inextricablement liée à celle des autres, ainsi qu'au monde des phénomènes, en un réseau empathique. (Varela, 2017, p. 313)

Ainsi, au travers de l'expérience, se dessine nécessairement le lien avec les mécanismes d'empathie et les caractéristiques d'un vécu esthétique (cf. §2.4.4.).

Si les auteurs des approches plurielles et plurilingues considèrent l'expérience comme un simple préalable à la compétence¹³⁴, je pense au contraire, comme le rappelle Lacoue-Labarthe dans sa définition étymologique citée ci-dessus, qu'elle est à la fois le moteur et la résultante du mouvement interne de notre « corps-esprit » (Trocmé-Fabre, 2003, p. 38) accédant à la connaissance dans les processus de la relation. L'expérience n'est pas uniquement corporelle, elle est aussi intellectuelle, ces deux entités génératrices de connaissance(s) étant indissociables. L'expérience inclut la réflexion 'sur↔avec'. En-cela, elle est plus globale que la compétence qui exprime une conception plus technique des attitudes, savoirs et savoir-faire. Elle est le processus dynamique qui mène à l'*expertise*. Rappelons ici que l'expert (*expertus*), d'un point de vue étymologique, est aussi celui qui est éprouvé, qui a fait ses preuves, qui a fait l'essai. L'expérience physiologique et réfléchie est donc, dans un paradigme énonciatif, un moyen d'accès, même un trajet menant à la connaissance.

Invoquer l'expérience me permet de sous-entendre dans le même temps les mécanismes cognitifs à l'œuvre dans les interactions langagières, comme l'inhibition, l'empathie, mais aussi la perception, la prise de distance, la comparaison, l'organisation, la structuration, la mise en lien, la sélection, l'innovation (la créativité), l'échange, l'autonomie (cf. Trocmé-Fabre, 2003, p. 36 - 48). Ces mécanismes relèvent des lois du vivant, donc ils se situent en amont des connaissances ou compétences qui sont culturellement marquées, mais se développent et s'affinent en permanence durant les

¹³⁴ « Bien au-delà (du multilinguisme), l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (CECRL, 2001 : 11)

processus d'apprentissages. Toutes ces opérations cognitives émergent de l'expérience (directe ou simulée). Elles engagent le corps tout entier et sont des systèmes intégratifs, tissés ensemble et ancrés dans notre patrimoine biologique et culturel¹³⁵ (Dewey, 1934/2014). Pourtant, ce lien entre organisme biologique, apprentissage et culture est bien souvent renié, comme le déplorait Dewey :

Pourquoi considérons-nous si souvent l'effort pour relier les choses idéales et nobles de l'expérience avec des racines vitales et fondamentales comme s'il s'agissait d'une trahison de leur nature et dénégation de leur valeur ? Pourquoi ressentons-nous du dégoût lorsque les plus grands accomplissements des beaux-arts sont associés à l'existence quotidienne ordinaire, cette existence que nous partageons avec toutes les créatures vivantes ? (...) Une réponse complète à cette question nous engagerait dans la rédaction d'une histoire de la morale qui mettrait en avant les conditions auxquelles on doit le mépris du corps, la peur des sens et l'opposition entre la chair et l'esprit. (Dewey, 1934, p. 56)

L'expérience cognitive, dans une acception éactive en contexte de la didactique des langues, serait le degré le plus haut de l'expérience, celui qui permet à l'élève d'accéder à l'autonomie langagière. Cette autonomie relève à la fois de ce que Piaget nommait « les connaissances pré-réfléchies » ET des savoirs intellectuels réfléchis. Ces deux formes de connaissances sont co-construites dans l'interaction du sujet avec son environnement et avec les autres. Qui dit interaction, dans le sens éactionniste, dit réciprocité. Et c'est là une des grandes différences de la conception piagétienne de la construction dynamique du savoir. Elle ne s'opère non pas uniquement de la périphérie vers le centre du sujet. Elle se réalise en couplage permanent, dans une boucle rétroactive ou « réentrante »

¹³⁵ Rappelons ici la double étymologie du terme « **intelligence** », du latin *inter* (entre) et *legere* (lire, cueillir, choisir) et *intelligere* (comprendre, saisir par la pensée, prendre conscience). L'intelligence est donc la capacité à opérer des choix, à établir des relations, y compris entre les perceptions et leur signification ou leurs liens d'action. Les liens s'opèrent entre le physique et le mental, ou bien entre plusieurs éléments conscientisés. Depuis Howard Gardner (1987), on évoque plutôt *les intelligences*. Je préfère néanmoins pour ma part garder un singulier mais en le pensant dans sa complexité telle que les chercheurs la décrivent depuis Gardner. L'élève n'est pas en effet composé de plusieurs intelligences différentes juxtaposées, mais d'une intelligence riche de différentes facettes : intuitive, émotionnelle, kinesthésique, linguistique, logico-mathématique, musicale, spatiale, intra- et interpersonnelle. Plus tard, Gardner ajoutera l'intelligence naturaliste et l'intelligence existentielle. Puchta, Krenn et Rinvolucri (2009) proposent quelques activités didactiques d'application de la théorie des intelligences multiples en classe de langue.

(Edelmann et Tononi, 2000, p. 233). Le sujet agit également sur son environnement et sur les autres.

Pour finir, je propose la définition de l'expérience telle que l'entend J.-M. Schaeffer. Elle synthétise ces différentes caractéristiques de l'expérience, et reflète le maillage des différentes acceptions du terme, tel que je le considère dans mon étude doctorale :

L'expérience (Erfahrung) est l'ensemble des processus interactionnels de nature cognitive, émotive et volitive qui constituent notre relation avec le monde et avec nous-mêmes, ainsi que l'ensemble des compétences acquises par la récurrence de ces processus. (...) Sous toutes ces manifestations diverses il s'agit d'une seule et même réalité, l'expérience comme interaction cognitive et affective avec le monde, avec autrui et avec nous-mêmes. (Schaeffer, 2015, p. 59, 60)

6.1.2. L'esthétique d'un point de vue neurophénoménologique

Le terme d'esthétique, nous l'avons déjà évoqué plus haut (cf. §2.4.4.), est tout aussi complexe que celui d'expérience. Je rappelle que dans cette étude, je me réfère principalement à deux approches philosophiques du domaine de l'esthétique, celle de Baumgarten, (18^e s.) et celle de Vischer (19^e s.), en cohésion avec la définition de Dewey (20^e s.) sur lequel je m'appuie également. Welsch (21^e s.), dont l'interprétation phénoménologique de l'esthétique est également très proche, me permet de compléter l'éclairage de cette notion d'un point de vue de l'artiste-philosophe. Je prolonge les interprétations de ces auteurs par celles de deux philosophes plus contemporains qui tissent les héritages de ces penseurs avec les sciences cognitives et élargissent ainsi le spectre de la compréhension des phénomènes liés à l'esthétique : il s'agit de Couchot et Schaeffer (21^e s.). Tous deux interrogent en effet les interactions entre les arts et les sciences. Les réflexions de ces auteurs du 18^e siècle à nos jours sont en cohésion avec le paradigme de l'énaction dans lequel je m'inscris¹³⁶ et éclairent de façon déterminante les processus¹³⁷ d'apprentissage que j'ai observés durant ces quatre années d'expérimentation.

¹³⁶ Le paradigme de l'énaction n'est lui-même pas issu de „rien“, mais a émergé de connaissances développées durant des siècles dans plusieurs disciplines complémentaires, car se référant toutes à l'Humain.

¹³⁷ Les processus esthétiques sont aussi bien de nature sociale, culturelle, que perceptive (corporelle) et mentale (réfléchie) - sensorielle, affective, émotionnelle, intellectuelle - et s'inscrivent ainsi dans la

La première définition que je retiens est donc celle du texte original *Aesthetica* de Baumgarten (1750), étayée plus tard par Kant. Elle concerne l'ontologie¹³⁸ du sensible. Pour Baumgarten¹³⁹, « l'esthétique (ou théorie des arts libéraux, gnoséologie inférieure, art de la beauté du penser, art de l'analogon de la raison) est *la science de la connaissance sensible*¹⁴⁰ ». L'auteur nous invite donc à considérer le *sensible* comme une forme de connaissance, ce qui encourage, dans un cadre scolaire, les approches par les pratiques artistiques – toutes disciplines confondues.

Par ailleurs, je me fonde sur l'approche de Vischer (1873) pour qui l'expérience esthétique relève d'une projection émotionnelle, sensorielle et cognitive dans l'œuvre d'art, qui permet à l'observateur de se projeter à la fois dans l'objet esthétique, et à travers lui, dans l'artiste qui l'a réalisé¹⁴¹. Cette projection, qui correspond à un mouvement empathique, représente un moyen d'accès à la compréhension de l'œuvre par le ressenti esthétique (cf. §2.4.4.).

L'interaction sujet↔objet↔environnement au cœur de l'expérience esthétique est également ce que Dewey retient dans ses ouvrages.

Car le trait distinctif unique de l'expérience esthétique, c'est précisément le fait que pareille distinction entre le soi et l'objet n'y est pas reçue, vu que l'expérience est esthétique dans la mesure où l'organisme et l'environnement coopèrent pour instaurer cette expérience au sein de laquelle les deux sont si intimement intégrés que chacun disparaît. (Dewey, 1934, p. 764, Version IBOOK)

Cette conception philosophique de l'accès à la connaissance par le sentir et dans l'espace est très largement validée par les neurosciences cognitives¹⁴². Pourtant, les deux champs

complexité propre aux actes cognitifs. De nombreuses études portent par exemple sur les mécanismes visuels et mettent en avant la corrélation entre les processus de haut et de bas niveau activés dans la simple observation d'une œuvre d'art (Pelletier, 2014 : 141). D'autres encore portent sur les processus auditifs, avec par exemple la fonction des « neurones échos » (Bustany, 2012, p. 87).

¹³⁸ De onto-, provenant du grec ὄν, ὄντος, l'« étant », - et du verbe εἶμί « être ». L'ontologie est l'étude de toutes les caractéristiques de l'être, en tant qu'état général ou particularité du singulier : l'existence, la durée, les possibles ...

¹³⁹ Esthétique, vol. 1, trad. fr. J.-Y. Pranchère, p. 121

¹⁴⁰ Je souligne

¹⁴¹ Nous avons vu les nuances fines proposées par Vischer pour décrire les différentes formes de projection possibles dans l'œuvre d'art.

¹⁴² Bérangère Thirioux, et avec elle, des philosophes comme Gérard Jorland ou des neurophysiologistes comme Alain Berthoz ont pu, à partir notamment des écrits de Vischer, développer des recherches expérimentales sur les mécanismes d'empathie. Le lien entre esthétique et neurosciences se retrouve

scientifiques peinent à s'accorder sur le bien-fondé d'une réflexion transdisciplinaire. M'adossant sur les travaux de Francisco Varela qui s'inscrivait lui-même dans la transdisciplinarité en introduisant la neurophénoménologie¹⁴³ (1989 ; 1996 ; 2017), ainsi que sur les travaux de Bérangère Thirioux (2011, 2015) qui prolongent cette réflexion, je me positionne au contraire au croisement épistémologique des disciplines concernées par mon étude (cf. partie 1). Le sensible, « acte commun du sentant et du senti » (Dufrenne, 1953/2011, p. 5), est en contexte scolaire habituellement exclu du champ de la cognition. Dans une perspective énative, au contraire, le sensible correspond à la boucle perception-action¹⁴⁴ « énavée » (Varela, 1988b), moteur de la dynamique cognitive (Berthoz, 1997 ; Noë, 2006 ; Thompson, 2011 ; Trocmé-Fabre, 1999).

L'expérience esthétique, dans cette perspective, va donc au-delà d'une philosophie de l'art, de la capacité à juger du beau¹⁴⁵, qui serait fondée sur des savoirs, des processus inférentiels ou des pensées conceptuelles. Schaeffer (2000, p. 31-36) met en garde contre les distinctions contradictoires concernant la définition de la perception esthétique, du type conceptuelle *ou* perceptive, spirituelle *ou* sensible, émotions *ou* raison. Pour Pignocchi également, il ne faut pas envisager des oppositions mais au contraire, des relations complexes entre ces phénomènes « en si profonde interaction qu'il est impossible de penser l'un [d'eux] sans envisager simultanément celui qui lui est prétendument opposé. » (2012, p. 297)

également dans le champ émergent de la neuroesthétique, souvent controversé par les philosophes qui regrettent la réduction de l'esthétique à des expériences empiriques très limitées, alors que la réflexion philosophique au contraire englobe une pensée complexe (Pelletier, 2014 : 139). Il me semble cependant que chacune des expériences menées permet de confirmer certaines assertions philosophiques, et que par ailleurs la pensée philosophique devrait sous-tendre chacun des protocoles expérimentaux.

¹⁴³ « ‚Neurophénoménologie’ est le nom que j'utilise ici pour désigner une tentative visant à marier les sciences cognitives contemporaines avec une *approche disciplinée* de l'expérience humaine, en m'inscrivant ainsi dans la droite ligne de la tradition phénoménologique continentale. » (Francisco Varela,

¹⁴⁴ « La perception est un processus actif dans la production d'hypothèses, et non le simple miroir d'un environnement donné ». (Francisco Varela, 1989 :102). La perception entraîne une simulation de l'action, elle-même socle de la cognition.

¹⁴⁵ à laquelle a été limitée la notion d'esthétique durant de nombreuses décennies

6.2. Expérience esthétique, esthésie, empathie – quels liens se tissent avec les apprentissages trans-langues ?

Schaeffer présente l'expérience esthétique comme une hétérotopie (Foucault, 1967/1984¹⁴⁶), en ce sens qu'elle « est déplacement : *Entrückung*. Elle devient le théâtre où la temporalité s'abolit dans l'éternité d'une « belle forme » (Foucault, 1967, p. 60). Le but intrinsèque à l'esthétique serait de prolonger les moments perceptifs (l'esthésie), les intensifier, en augmentant la difficulté d'interprétation (c'est-à-dire en intégrant progressivement des éléments moins familiers. On retrouve dans cette dimension l'étymologie même de la per-form-ance : qui travers les formes et trans-forme (cf. §7.). En ce point s'établit le lien avec les langues étrangères vécues dans une approche performative.

Dans l'expérimentation AiLES qui constitue le creuset de mon étude doctorale, nous avons mis en place un programme d'éducation holistique qui cultivait à la fois un vécu et une littératie esthétiques, ainsi qu'une perception des langues prenant naissance dans l'imaginaire individuel et partagé. C'est à ce niveau que se situe la différence de cette approche avec un enseignement proposant des jeux de rôles ou la mise en scène de textes didactiques aux élèves. Il s'agit de passer du langage conduit par l'expérience à l'expérience même du langage. En travaillant avec des artistes et en apprenant à devenir spect-acteur (Boal, 1978/2004, p. 21) réflexif au travers d'un parcours culturel, les élèves ont vécu une double expérience esthétique - ressentie et agie. Les neurosciences cognitives, notamment les travaux de Van der Linden (2003), me laissent envisager que l'approche sensori-motrice et émotionnelle de notre expérimentation a permis d'ancrer les apprentissages dans les quatre systèmes de mémoire à long terme (la mémoire procédurale, le système de représentation perceptive, la mémoire sémantique, et la mémoire épisodique), alors que les approches plus traditionnelles font essentiellement appel à la mémoire de travail, à court terme. Les témoignages comparatifs des enseignants concernant les aptitudes langagières des élèves attestent d'une nette différence entre les élèves ayant participé à ce projet (plus autonomes car en mesure de puiser dans des acquis de la 6^e à la 3^e. (Cf. questionnaires de fin d'expérimentation et entretiens d'explicitation) et leurs autres classes. Les élèves se sont par ailleurs montrés,

¹⁴⁶ Michel Foucault (1967): *Des espaces autres, Hétérotopies*. Michel Foucault (1984): *Dits et écrits. Des espaces autres* (conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967), in *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°5, octobre 1984, pp. 46-49.

au fil des ans, de plus en plus ouverts et attentifs aux autres, respectueux et curieux des autres langues-cultures, solidaires entre eux et avec les pédagogues. L'empathie reposant « sur l'intégration et la modulation de processus visuospatiaux égocentrés et hétérocentrés maintenant l'ipséité et l'altérité d'autrui » (Thirioux, 2015), on peut émettre l'hypothèse (cf. §15, §11) que le travail esthétique théâtral, dans sa dimension performative, active efficacement les mécanismes d'empathie à la base d'une compétence transculturelle.

Ainsi, dans le champ du langage, un des symptômes de l'orientation esthétique résiderait dans le fait qu'on prête attention non seulement au niveau d'encodage phonétique, mais aussi à l'incarnation sonore concrète (par définition continue) de cet encodage. (Schaeffer, 2015, p. 64)

Cette hypothèse est renforcée par les études menées par Freedberg et Gallese (2007), qui font apparaître que le répertoire moteur joue un rôle de médiateur relayant l'expérience esthétique, dans la mesure où l'être humain est capable de simuler d'autres états émotionnels émanant de la relation à l'objet artistique, et d'autres actions motrices à l'origine de la création, qui nous donnent accès aux contenus des œuvres (cf. §2.4.).

L'expérience esthétique n'est pas directement visible. Tout au plus se traduit-elle dans les propos, les comportements ou les productions des élèves, qui sont une forme de médiation de ce vécu sensible. Dans les processus d'expérience esthétique, l'interaction du sujet avec soi (*ego*) et l'environnement (*alter*), soi et l'autre (*alter*) est centrale. Ces interactions *ego-alter* concernent :

- des réalités intrinsèques (émotions, affects, prise de conscience etc.)
- et des réalités extrinsèques (avec l'environnement (spatial, visuel, sonore, culturel etc.) ; avec autrui (personnalité, langue, culture etc.); avec un/des objets etc.)

Si l'on se réfère à la terminologie de Luhman¹⁴⁷ concernant la communication, cette relation dépend d'abord du sujet percevant, car c'est sa propre perception qui sera

¹⁴⁷ Le sociologue Niklas Luhman (1984/1991) s'inspire, dans sa théorie des systèmes sociaux, de la théorie générale des systèmes de Von Bertalanffy, de la théorie évolutionniste de Spencer, mais aussi de la philosophie du langage de Wittgenstein et surtout de la phénoménologie d'Husserl. Pour expliciter les systèmes, il insiste sur leur caractère autopoïétique (Maturana et Varela) et réflexif dans leur relation à la complexité de l'environnement social dont ils dépendent. Luhmann conçoit le système sociétal comme un *monde vécu* (Husserl, 1976 : *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard). Dans cette approche phénoménologique, on ne peut considérer et décrire le système que

déterminante pour la nature de l'échange. L'expérience esthétique est une forme de médiation des processus communicationnels. Elle n'est visible qu'au travers de ses réalisations kinesthésiques, plastiques, acoustiques des sujets percevants – pour nous les élèves – ; elle n'est audible qu'au travers de leurs voix, que ce soit dans les actions artistiques (émotions, textes), ou dans les interviews de ces mêmes élèves. De ce constat émane l'importance des *processus* enclenchés par l'expérience esthétique par rapport à l'objet réalisé, qu'il soit de nature communicative ou artistique ou les deux (la tâche finale en termes de didactique). Une réalisation plastique ou formelle n'est pas forcément à l'origine d'une expérience esthétique.

Dans le cas de l'étude dont il est question ici, un mouvement empathique complexe met en jeu différents processus de perception-action : celui du spectateur (élève) qui se met à la place de l'acteur (lors de spectacles) pour comprendre ses intentions et ses actions, qui elles-mêmes lui permettront de comprendre ce qui est verbalisé (le texte, la production verbale orale). Ce même élève devenant acteur durant les exercices de pratique théâtrale : en se projetant dans le personnage qu'il incarne (acte mental et physiologique correspondant à « la boucle corporelle du 'comme si' »), il se distancie de ce qui est constitutif de sa personne (et du contexte socio-culturel qui influe sur ses repères, son attitude, sa démarche, sa langue etc.) pour entrer dans la culture de son personnage. Il pourra s'aider de déplacements dans l'espace, du travail sur le regard, de l'amplification théâtrale de sa gestualité, des mouvements de son corps dans l'espace, de sa prosodie et de son articulation, pour s'exprimer « comme s'il » était un autre, y compris parlant une autre langue. Il pourra jouer avec les lumières, les sonorités, les objets réels ou imaginaires.

depuis une perspective particulière. Luhmann considère trois niveaux de complexité des systèmes : les systèmes interactionnels, les systèmes organisationnels et le système sociétal.

Dans son paradigme sociétal, Luhmann comprend la communication comme système interactionnel. Ces systèmes sont les plus nombreux, mais également les plus mouvants, car ils dépendent chaque fois de rencontres interindividuelles dans un environnement donné. Pour Luhmann, on ne peut parler de communication que lorsque chacun des sujets interagissants change d'état psychique du fait de l'interaction volontaire avec l'autre. « *Von Kommunikation kann man (...) nur sprechen, wenn die Änderung des Zustandes von Komplex A mit einer Änderung des Zustandes von Komplex B korrespondiert, obwohl beide Komplexe andere Möglichkeiten der Zustandsbestimmung hätten* » (Luhmann, 1991, p. 66). Les interactions représentent des moments limités épisodes de la société situés spatio-temporellement et socialement.

Source ou échangeur de sens, relativisant à jamais la gauche, la droite et la terre d'où sortent les directions, [celui qui passe d'une berge à l'autre] a intégré un compas dans son corps liquide. Le pensiez-vous converti, inversé, bouleversé ? Certes. Plus encore : universel. Sur l'axe mobile du fleuve et du corps frissonne, émue, la source du sens. [...] Universel veut dire : ce qui, unique, verse pourtant dans tous les sens. (Michel Serres, Le Tiers-Instruit, p. 27)

Telle que je l'entends, l'expérience esthétique, la « perçaction » (Berthoz, 2010¹⁴⁸) sensible et l'apprentissage des langues représentent donc trois formes d'expression et d'accès à la connaissance intrinsèquement liées, au cœur desquelles se trouve l'empathie.

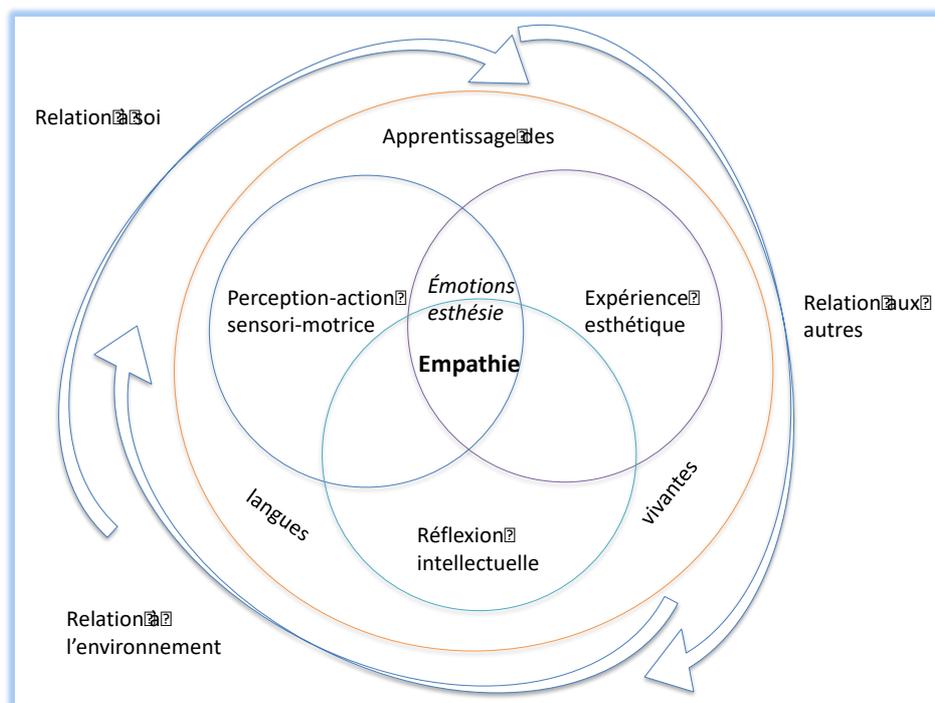


Figure 13 - Mécanismes au cœur de l'apprentissage des langues par la pratique performative théâtrale à dimension esthétique

Joëlle Aden précise :

Nous avons fait l'hypothèse (Aden 2008) que les mécanismes d'empathie constituaient le socle d'une compétence interculturelle. En effet, la confrontation non préparée à l'altérité linguistique et culturelle peut

¹⁴⁸ http://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17168_berthoz_res0506.pdf

provoquer des chocs, des inhibitions, des replis identitaires et il faut, selon la formule de E. T. Hall, sortir de sa « peau culturelle » ou sortir de son point de vue égocentré pour entrer dans un système linguistique « étranger » qui appréhende différemment le réel (Aden, 2014, p. 105 – 106)

L'expérience esthétique, par les mécanismes qu'elle met en œuvre, ouvre un accès sensible à tous les langages et permet aux élèves de faire du lien entre tous leurs répertoires langagiers, donc de translangager (Aden, 2012 ; 2014). Ce sont précisément ces processus de « sentir avec » (*Mitfühlung*) et « sentir au-dedans de l'autre » (*Einfühlung*) qui vont permettre aux élèves d'accéder aux autres langues et cultures. Le tissage de l'ensemble de ces mécanismes et phénomènes émergents est « simplexe », pour reprendre un terme proposé par Berthoz (2009), c'est-à-dire un chemin simple d'accès à une structure biologique complexe (les connexions entre toutes les capacités sensorielles, émotionnelles et motrices à l'aune des chemins de la connaissance).

L'esthétique était, dans l'expérimentation que nous avons mise en œuvre à travers une approche performative en classe bilingue au collège, absolument reliée à la corporalité (l'esthésie : perceptions sensorielles liées à l'espace, à la durée, aux relations intra- et intersubjectives ; l'empathie : mécanismes émotionnels et cognitifs de la relation à autrui). L'objectif était en effet d'accompagner les élèves dans un processus transformatoire dans leur rapport aux apprentissages langagiers, et non de leur faire réaliser une 'belle' production, ou tâche finale, pour s'adosser aux préconisations de l'approche actionnelle.

L'idée fondamentale est donc que les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la même manière qu'un sentier au préalable inexistant apparaît en marchant. (Varela, 1988b, p. 111).

Aux compétences promues par les programmes de langues (de réception et de production écrite et orale), nous avons, en particulier au travers de l'expérience esthétique, ajouté et mis l'accent sur les compétences de médiation introduites en 2001 par le conseil de l'Europe (CECRL) que nous avons considérées dans une acception élargie (translangageance, empathie, expérience esthétique). Cependant, nous n'avons pas dissocié ces *compétences* (cf. §3.4. ff) mais les avons toujours potentialisées simultanément en respectant les processus complexes, non linéaires de l'apprendre.

Faire pour avoir, agir pour être. Il y a là une, ou des temporalités de l'expérience, constitutives des rapports que nous entretenons avec nous-mêmes, autrui et le monde. Expérience vécue, *Erlebnis*, l'expérience est aussi, ou devient, *Erfahrung*, savoir du monde, et de nous-même, résultat d'une « formation », d'une *Bildung* qui trouve son accomplissement dans une activité raisonnable et raisonnée dans le monde. *L'Erfahrung* exige qu'il y ait eu *Experiment*, expérimentation, car le régime de l'essai est celui qu'empruntent les chemins de la connaissance scientifique comme ceux de la création esthétique. (Cohn et Di Liberti, 2012, p. 282)

Les différents champs qui interrogent la notion d'esthétique s'accordent à lui reconnaître une dimension cognitive. Il est important également de lui conférer sa dimension transversale et de ne pas la compartimenter aux seuls enseignements des Arts Plastiques. L'esthétique mérite une place dans l'ensemble des disciplines scolaires, et en particulier dans les enseignements de langues.

Il n'en demeure pas moins que cet essai d'une refondation esthétique du projet éducatif, même balbutiant, s'expose à de nombreuses tensions. Il repose en effet sur un paradoxe constitutif : relancer, sauver le projet moderne, en l'appuyant sur ce que précisément sa version héritée, le modèle de l'intérêt général, excluait : la valorisation du particulier, le refus de la coupure entre l'école et la vie, la légitimité de l'expression individuelle des personnes et de leurs émotions. (Kerlan, 2007, p.14)

Pour conclure, je propose de résumer les liens entre expérience esthétique et apprentissage des langues par ce schéma qui met en évidence les liens complexes entre l'expérience esthétique, l'empathie, l'esthésie et la translangageance.

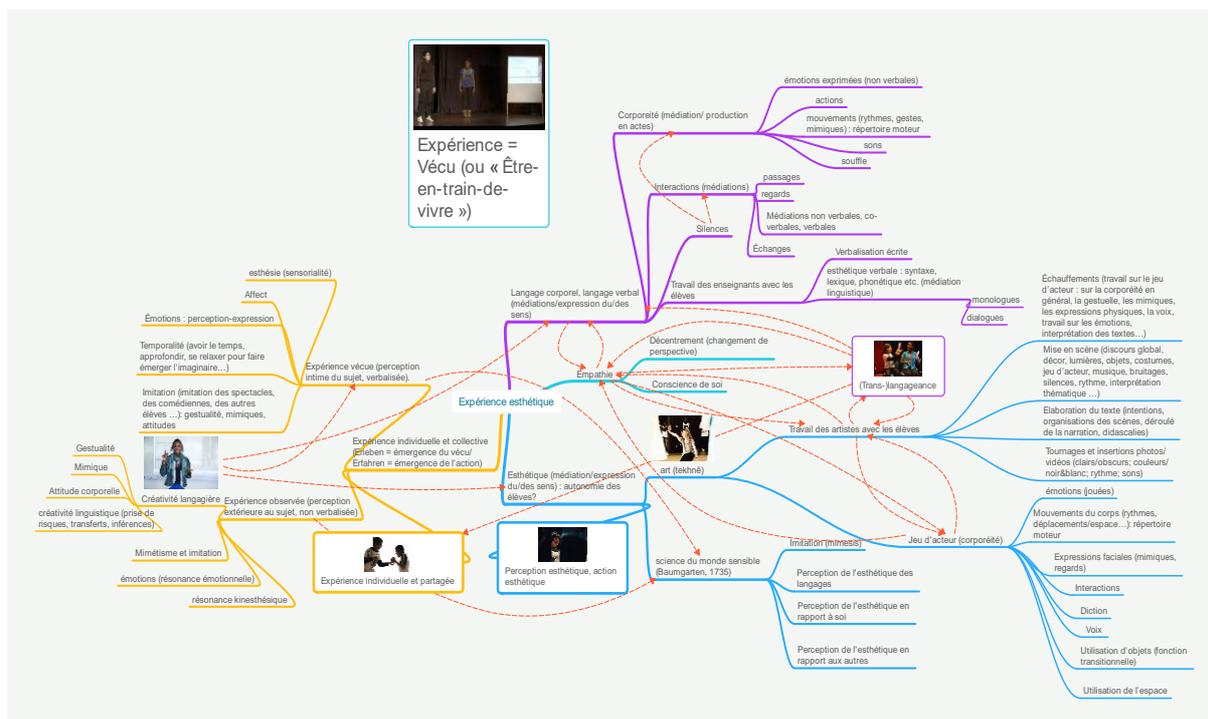


Figure 14 - Relations complexes entre l'expérience esthétique, l'empathie et la translanguageance. Des couplages structurels, leviers des apprentissages translangues.

7. La notion de performance en langues dans le cadre de l'énaction

7.1. La « performance » en classe de langue : oui mais quelle performance ?

J'ai évoqué, à plusieurs reprises déjà, la mise en place d'une approche *performative* translangues. Il a été question de performance en didactique des langues. Il est donc temps de clarifier cette notion et l'usage que j'en fais.

7.1.1. La notion de performance dans différents champs sémantiques aujourd'hui

Le terme de *performance*, comme beaucoup de notions-clé de ce travail doctoral, (je pense notamment à la créativité, la médiation, l'empathie etc.), a une histoire et des acceptions différentes selon les domaines dans lesquels il est utilisé et où il évolue.

Une petite enquête menée en 2012 auprès des participants aux journées d'études « Médiations et performance¹⁴⁹ » a fait valoir que dans les représentations générales, la performance était associée à des résultats à atteindre. Parmi les mots que les participants ont proposés en association à la notion de performance, il y avait

¹⁴⁹ « Médiations et performance, innover en Didactique des Langues », Paris, 12 et 13 décembre 2014. Journées d'études organisées par le Goethe-Institut Paris et l'Université du Maine (CREN, InEDUM) et l'UPLEGESS

« efficacité, résultats, meilleur record atteint, réussite » ; mais on trouvait également « créer, *machen*¹⁵⁰, participation, actif, body language, regard, *Sprechakte*¹⁵¹, *Handlungsfähigkeit*¹⁵², *Sichtbarmachung*¹⁵³ ». Les images choisies pour illustrer cette notion mettaient en avant le corps, les mains en mouvement, la dynamique et l'énergie, le lien et les espaces dans lesquels ces liens se tissent. On y retrouvait également la notion de mesure et de norme.

Dans la définition du sens commun, notamment dans le champ de la linguistique, la performance se réfère à la mise en œuvre de la compétence linguistique¹⁵⁴ ; dans le domaine du sport, il s'agit d'une victoire acquise ; dans la formation professionnelle, la performance est un résultat obtenu dans un domaine précis ; pour la psychologie, il est question du résultat obtenu dans l'exécution d'une tâche. Dans l'éducation, la performance est synonyme de résultats escomptés alors que dans le domaine de l'art contemporain, elle évoque une action émergente en relation avec le public.

Pour ma part, je retiendrai la notion de performance dans le champ de la performativité langagière et de la didactique performative des langues. Pour expliciter ce choix terminologique, sémantique et méthodologique et son rapport à une pédagogie énaïve, il me faut tout d'abord faire un bref détour par l'histoire du terme de *performance*.

7.1.2. Retour sur les étymologies de la notion de « performance »

Dans les définitions évoquées ci-dessus, on oublie parfois de prendre en compte l'étymologie de la performance. « Performance » est un terme qui s'est forgé à l'interface de deux langues, et donc de deux cultures, l'anglais et le français. Le vieux français « parfournir » (du latin médiéval *perfunire*) ou/et « parformer¹⁵⁵ » aurait donné naissance au verbe *to perform* (accomplir, agir) en anglais. Mais le français *performance* proviendrait également de l'anglais *performance* (représentation, résultat), dont trois significations différentes ont émergé dans le temps,

¹⁵⁰ Faire

¹⁵¹ Actes de langage

¹⁵² Capacité à agir

¹⁵³ Rendre visible

¹⁵⁴ Les linguistes les plus cités, associés au terme de performance, sont Chomsky, Austin et Searl, comme nous le verrons ci-dessous. Pour ma part, je me réfère également à des linguistes contemporains français, Jean-Rémi Lapaire ou Didier Bottineau, qui ont l'un comme l'autre une approche énaïve de la linguistique, Lapaire étant plus proche encore de mes travaux car il prend en compte la dimension artistique du langage.

¹⁵⁵ D'après le Klein 's Comprehensive Etymological Dictionary of English Language

à en croire le Dictionnaire Culturel de la Langue française : en 1869, par analogie avec le vocabulaire des turfistes, il signifie la « manière de développer un sujet, d'exécuter une oeuvre en public », en 1953, il signifie le « résultat individuel dans l'accomplissement d'une tâche », en 1963, il s'oppose, dans le sillage de Chomsky, à la « compétence ». C'est ainsi un terme bilingue et en mouvement, qui réunit le sport (performance-record), la technique (performance-rendement d'une machine), la psychologie (test de performance), la linguistique (performance/ compétence) et l'art moderne (performance-happening) (Cassin, 2009, p.2)

Barbara Cassin (2009) tisse par ailleurs des liens entre l'anglais *happening* du 15^e siècle, c'est-à-dire ce qui advient, en tant qu'« œuvre-événement, à laquelle prend part le public (*Work in progress*)¹⁵⁶ » et la *deixis* comme l'*epideixis* :

la *deixis*, c'est l'acte, et l'art, de montrer sans parole. (...) L' *epideixis* est l'art de montrer 'devant' et de montrer 'en plus', suivant les deux grands sens du préfixe. Dans cet *epi* s'articulent la performance et l'éloge. Montrer 'devant', publiquement, aux yeux de tous (...) Mais aussi montrer 'en plus', en montrer 'plus' (Cassin, 2004).

Effectivement, si l'on se réfère à la définition actuelle de la performance d'après la spécialiste des sciences du théâtre Fischer-Lichte (2012), la dimension du langage corporel, d'interpellation du public par un acte visible, grandi, esthétisé pour l'atteindre émotionnellement, est l'une des caractéristiques majeures de cette forme d'expression. Pour Cassin, le terme de performance traduit le mieux ces notions grecques et anglaises :

epideixis, le mot qui sert terminologiquement à désigner chez Platon le discours sophistique, ne peut pas être mieux rendu que par « performance », à condition d'entendre « performance » au moins aussi au sens de l'esthétique contemporaine, comme un *happening*, un *event*, une improvisation (...) qui requiert un engagement: c'est, à chaque fois, quelque chose comme un « exploit ». (Cassin, 2009, p.2)

Avant de revenir sur la dimension esthétique de la performance, je vais m'attacher à son rapport au langage qui me permettra de mettre à jour les liens qui se tissent entre la

¹⁵⁶ cf. également Cassin (2004) : *Vocabulaire européen des philosophies*. Paris, Seuil.

performance dans son ancrage grec, français et anglais ; la performativité du langage ; la performance artistique et la didactique performative des langues.

7.1.3. *Performance, pragmatique et actes de paroles*

Dans le champ de la pragmatique ou de la « philosophie du langage ordinaire » déjà, la langue en tant qu'acte de langage était abordée comme une performance. Avec la théorie des *actes de parole*, Austin (1962/1970) puis Searle (1969, 1973) - élève d'Austin qui a prolongé ses travaux sur les actes de parole - s'intéressent aux *intentions* des actes communicationnels. Parmi les chercheurs qui nourrissent cette réflexion entre performance, théâtre et langage, je citerai également Bakhtine (1984) et sa poétique de l'énonciation ou Goffman (1973, 1974) qui emprunte à la dramaturgie les mots à partir desquels il conceptualise les interactions de la vie quotidienne. Ces auteurs s'interrogent tous sur des formes sociales de mise en scène.

Dans son ouvrage « Dire, c'est faire », Austin (1962/1970) suggère que la parole est un énoncé performatif. C'est-à-dire que l'action émane directement de la parole la formulant. Les actes ne pas racontés, ils sont accomplis¹⁵⁷. Austin met en effet en avant la thèse que la fonction principale du langage est d'agir sur le monde plutôt que le décrire. Il propose la notion de « performativité » du langage pour le distinguer de l'acte « constatif » (*ibid.*: p. 41 – 43). L'acte constatif, d'après Austin, a une visée descriptive, alors que l'acte performatif correspond à l'accomplissement d'une action. Dans la « phrase performative » (*ibid.*, p.41), chez Austin, un signe linguistique (énoncé, phrase, verbe, etc.) constitue lui-même ce qu'il représente, c'est-à-dire que produire (prononcer, écrire) ce signe réalise l'action qu'il décrit. Par exemple, le simple fait de dire « je promets » constitue une promesse (*ibid.*, p.44-45). Les exemples les plus célèbres relèvent des *performativa* : dès lors qu'un maire déclare un couple « mari et femme », il change la réalité de ces personnes qui deviennent « mariés ». De même, la personne qui lance une bouteille sur un bateau et déclare qu'elle le baptise *Queen Elizabeth* transforme la réalité car le bateau porte par cet acte un nom défini, il a une

¹⁵⁷ Austin distingue les actes phonétiques (émettre un son), des actes phatiques (ordre syntaxique des mots prononcés), des actes locutoires, en ce qu'il utilise des expressions ayant sens et référence ; illocutoire, en ce que dans (in) l'acte locutoire il accomplit un autre acte (exclamation, promesse, etc.) ; perlocutoire, en ce qu'au moyen de l'acte illocutoire il peut par exemple agir sur autrui (ordre, prière, etc.). Austin s'est attaché ensuite à distinguer parmi les actes illocutoires ceux qui ont force « expositive » (affirmer, décrire, reporter, témoigner, raconter), ou « commissive » (promettre, parier, consacrer), ou « verdictive » (prononcer un diagnostic), ou « behabitive » (s'excuser, remercier, injurier).

nouvelle identité. L'acte de langage d'un locuteur transforme la situation, la représentation, les objectifs de son interlocuteur. L'énoncé performatif se distingue donc de l'énoncé constatif par sa dimension phénoménale. Il n'est ni vrai, ni faux.

La conception de la valeur performative du langage du quotidien versus le langage scénique a été fortement critiquée. Derrida (2001), en particulier, a déconstruit la conception d'Austin de performativité langagière, ce qui a valu au 20^e siècle une violente querelle de philosophes, en particulier entre Derrida et Searle. Austin avait notamment exclu la théâtralité de la performativité :

Une énonciation performative sera creuse ou vide d'une façon particulière si, par exemple, elle est formulée par un acteur sur la scène, ou introduite dans un poème, ou émise dans un soliloque. (...) Il est clair qu'en de telles circonstances, le langage n'est pas employé sérieusement, et ce de manière particulière, mais qu'il s'agit d'un usage *parasitaire* par rapport à l'usage normal. (Austin, 1970, p. 55)

Derrida conteste l'exclusion de la citation, du texte théâtral, du poème, en tant qu'ils représenteraient un usage parasitaire du langage. Pour le philosophe en effet, ils ne sont pas une simple répétition infinie d'un sens prédonné, mais ils ont bien une valeur itérative performative

car, enfin, ce que Austin exclut comme anomalie, exception, « non-sérieux », la citation (sur la scène, dans un poème ou dans un soliloque), n'est-ce pas la modification déterminée d'une citationnalité générale — d'une itérabilité générale, plutôt — sans laquelle il n'y aurait même pas de performatif «réussi»? (Derrida, 1971, p.16)

Pour Derrida en effet, toute citation permet de changer de contexte et de toujours réinventer de nouveaux contextes. Il soutient ainsi la thèse d'une valeur phénoménale du langage dans toutes ses formes qui sous-tend la performativité langagière.

Pour Wolfgang Iser, le terme « performatif » tel qu'il est utilisé depuis le « performative turn » des années 90 en Allemagne, aussi bien en sciences culturelles et artistiques qu'en sciences sociales, est issu de trois définitions de la performance.

- celle dans les années 1950, de John Austin dont nous avons parlé

- celle dans les années 1960, proposée par les sciences des arts visuels et sciences du théâtre, c'est à dire une **pratique artistique** qui présente moins une œuvre qu'une **action** ou un **événement**.

- celle de la théorie du genre proposée dans les années 80 par Judith Butler (performer son identité culturelle) (Sting, 2012, p.121).

Fischer-Lichte replace également aujourd'hui le sens de la performance dans son contexte historique (2014) (cf. §. 7.1.) et rappelle que la notion de *performativité*, qui s'était, un temps, un peu essoufflée après Austin et Searle, a connu un renouveau dans les années 1990 (le *performative turn* évoqué par Sting) avec l'émergence de la métaphore de la culture en tant que performance. Une redéfinition du terme de « performance » s'est alors imposée, qui a clairement mis en avant la dimension corporelle de la notion.

Verschueren, par exemple, propose de dépasser les interprétations purement linguistiques de la pragmatique et de la lire comme une

perspective fonctionnelle générale sur (n'importe quel aspect de la) langue, c'est-à-dire comme une approche de la langue qui prend en considération toute la complexité de son fonctionnement cognitif, social et culturel (donc "pertinent ") dans les vies des êtres humains (Verschueren 1995: 13f cité par Zarate, 2003, p. 33).

Cette approche de la langue nécessite un ancrage de la parole dans le langage holistique, non verbal et verbal. Le langage est la fonction vitale de la *reliance* (Clausse (1963) cité par Bolle de Bal, 2003 ; Morin, 1995) entre les individus. Accueillir les langues dans la complexité du langage, lui-même articulateur du vivant (cf. §1.1.2), c'est précisément ce que font les arts performatifs. En cela, ils sont un précieux moyen d'accès à l'altérité culturelle et linguistique.

Trois critères principaux, inhérents à la performativité, telle que je l'entends dans ce travail, en résumant les spécificités (Fischer-Lichte, 2014, p. 251) :

- la réalisation efficace d'actions langagières
- l'incorporation (*Verkörperung*) matérielle de significations
- la représentation scénique d'actes théâtraux, de rituels ou autres actions.

Ces actes ou actions sont de nature *culturelle* (Singer, 1959 ; cf. Umathum, 2014, p. 250). Ils sont *auto-référentiels* (*selbstreferentiell*) : c'est-à-dire qu'ils signifient ce qu'ils font ; et ils *constituent une nouvelle réalité* (*wirklichkeitskonstituierend*).

Sybille Krämer (cf. Fischer-Lichte, 2014, p. 251) détermine par ailleurs trois niveaux du concept de performance :

- faible : l'usage d'actions relatives au langage non verbal et verbal en général – il concerne la manière dont quelqu'un s'exprime avec son corps, avec le langage parlé, dans ses déplacements dans l'espace, dans sa manipulation des objets etc. ;
- fort : l'acte réalisé, à travers le texte, le corps ou un symbole, constitue en soi une réalité. Il ne s'agit pas seulement de *représenter* une idée relative au monde qui nous entoure, mais de *créer* ce monde dans l'action langagière et de transformer la situation ;
- et radical : « le concept radical de la performativité fait référence à sa capacité de remplir une fonction opérationnelle et stratégique qui met en lumière les limites des classifications dichotomiques, des typologies et des théories, et les dépasse¹⁵⁸ » (*ibid.*).

La composante complexe de la performance en fait sa richesse en didactique. Son emploi dans une approche transdisciplinaire, translangue, fait ainsi tout son sens non seulement par sa signification, mais également par son histoire et sa nature complexe qui défie les frontières disciplinaires ou sémantiques.

7.1.4. Performance et expérience esthétique dans le champ de la Bildung (éducation et construction)

La performance, nous l'avons vu ci-dessus, comporte une dimension scénique, donc corporelle et esthétique.

L'acte performatif, comme le rappellent Bähr et al. (2017), se concentre sur des formes d'actions corporelles et de mises en scène (y compris la mise en scène de soi) qui se réalisent dans la double dimension du *Leib* et du *Körper* (cf. §2.3.3.1). Ces actions sont situées. La performance se caractérise par ailleurs par la nouvelle réalité qu'elle fait émerger dans cet échange.

Par ailleurs, comme le souligne Schechner (2002, 2004), artiste de théâtre et philosophe chercheur, la performance est une forme incorporée du savoir, une connaissance incarnée du monde. C'est l'essence même de la communication humaine.

« 'Performance' is a concept or metaphor that foregrounds the creative, constructed, collaborative and contingent nature of human communication and interaction... (it) refers to an experiential practice and pedagogy, an

¹⁵⁸ Je traduis

embodied way of knowing, and not just an abstract concept ». (Schechner, 2002, p. 13)

Il rejoint l'artiste Joseph Beuys pour qui performer, c'est réaliser son potentiel. Dans la conception de Beuys, chaque être humain peut réaliser son potentiel et est donc potentiellement un artiste.

Schechner fait par ailleurs valoir la nature esthétique et la fonction transformatrice de la performance qui touche le public *dans le même temps que les acteurs*. Il évoque les « transformances » (2004, p.90).

Dans le drama esthétique, toutes les personnes présentes dans la salle participent à la *performance*, alors que seuls les acteurs du drama participent au *drama* enchâssé dans la performance. La performance, par opposition au drama, est sociale et c'est au niveau de la performance que les drames esthétique et social se rejoignent. Le drama esthétique a pour fonction *d'agir sur la conscience du public de la même manière que le drama social agit sur ses participants*, en leur offrant un lieu et un moyen de transformation. (Schechner, 2004, p. 97)

Dans le cadre scolaire, la *per-formance* révèle un processus (-ance) de *trans*-formation (*per-* + forme) dans la culture d'apprentissage des élèves à laquelle s'ajoute une compétence esthétique.

Dans le cadre de la communication esthétique (c'est-à-dire les arts, la culture, les media mais aussi le quotidien), nous entendons par compétence esthétique la capacité de prendre en considération de manière réceptive, productive et réflexive des phénomènes esthétiques et des artefacts, ce qui veut dire être capable de les lire, les comprendre, les utiliser et les créer ¹⁵⁹ » (Sting, 2003, p. 12).

Comme le souligne Wolfgang Sting (ibid.), au centre de la compétence esthétique se trouve toujours *der sich bildende Subjekt*, c'est-à-dire à la fois « le sujet se construisant », le « sujet se formant » et « le sujet s'emprenant de culture » (le terme Bildung étant polysémique en allemand). Dans la performance, l'expérience esthétique individuelle,

¹⁵⁹ [Je traduis] « Unter ästhetischer Kompetenz (ÄK) ist die Fähigkeit zu verstehen, sich im Bereich der ästhetischen Kommunikation, also Kunst, Kultur, Medien, auch Alltag, mit ästhetischen Phänomenen und Artefakten rezeptiv, produktiv und reflektiv auseinander setzen können, d.h. sie lesen, verstehen, nutzen und gestalten zu können »

subjective, est nécessairement objectivée par la forme que les acteurs choisissent de lui donner pour rendre visible et partager cette expérience avec autrui. Ainsi,

cette réalisation et ce désir d'action subjectifs des adolescents, très importants, s'accompagnent d'une vision nécessairement objectivante sur ce qui est représenté, puisque cette perception visuelle passe par une corporéité de la réflexion partagée en public. L'acte performatif est l'expression de moments subjectivants (Bähr et al., 2017, p. 47).

Ce qui est subjectif (la pensée, le ressenti, l'idée, l'intuition...) devient objectif (la représentation corporelle de la réflexion menée à partir de ce vécu subjectif questionnant). Dans la performance,

l'acteur ne prête pas son corps (*Körper*) à un intellectuel et donc, en ce sens, n'incarne pas de contenu intellectuel – c'est-à-dire une signification prédonnée – mais il fait apparaître 'l'intellect' dans son corps propre (*Leib*) en lui attribuant une agentivité (*agency*)¹⁶⁰ (Fischer-Lichte, 2004/2014, p.140).

La représentation ou la restitution de la réflexion menée par chaque élève au sein de la classe est un produit certes en soi fugace, dès lors qu'il n'est pas fixé sur image et qu'il est partagé immédiatement avec le public. Néanmoins, pour chacun des acteurs et pour le public, s'il est touché, l'évènement s'imprime corporellement, émotionnellement, sensoriellement, contextuellement, dans une mémoire épisodique associée à la mémoire sémantique. Cet ancrage polymorphe à double rythme (temps long, temps court) et à intensités émotionnelles variables permet à l'apprenant de mémoriser sur le long terme les apprentissages scolaires, là où une approche traditionnelle fait principalement appel à la mémoire de travail, à court terme. Cet aspect représente l'une des caractéristiques du « potentiel didactique de l'approche performative » (Bähr et al., p. 47).

D'un point de vue didactique, l'approche performative se différencie donc sensiblement d'objectifs centrés sur les *contenus* d'apprentissages, ou même sur la tâche finale. Dans une perspective performative, les objectifs du/de la pédagogue sont prioritairement *expérientiels*, *subjectifs* et *esthétiques*. Cependant, l'enseignant qui accompagne ces processus ne renonce nullement aux contenus : c'est au travers de l'expérience subjective, partagée et située de chaque élève de la classe, avec le/la/les pédagogue(s)

¹⁶⁰ Je traduis

en présence, que se réalisent les apprentissages de contenus disciplinaires (Bähr et al., 2017, p.47). « Dans ce sens, la notion de performativité se rapporte au caractère scénique des actions réalisées en présence des autres, donc en public¹⁶¹ » (Fischer-Lichte 2005, p. 238).

La congruence entre l'approche performative de l'enseignement et la pédagogie énaïve est à cet endroit particulièrement évidente. S'ajoute à ces éléments caractéristiques de la performance la dimension temporelle de l'action, qui est à la fois émergente, donc dynamique, et qui se construit au fur et à mesure (durée longue de réflexion mixte, corporelle et intellectuelle) pour être présentée sous une forme scénique (durée brève). Pour résumer les caractéristiques de la *performance* en éducation, Sting¹⁶² cite six points :

- Un espace de jeu, d'expérimentation et d'apprentissages basé sur l'action et l'expérience (*Handlung und Erfahrung*)
- Non seulement une école de ce que l'on voit, mais également une école de ce sur quoi l'on agit et de la manière dont on agit
- Une école de l'expression en public
- Une école où l'on apprend à se montrer et se présenter
- Une école de la rencontre avec autrui et soi-même (*sich begegnen*)
- Pour finir, une école de la critique et de la participation, de l'engagement.

Définir la *performance* des élèves dans le champ de l'énaïve, c'est avant tout observer ce processus transformatoire complexe, qui intervient dans la relation triadique du vivant, l'évolution, l'adaptation, la régulation¹⁶³, trois logiques interagissantes et interdépendantes au fondement de la « structuration de l'organisme apprenant »

¹⁶¹ Je traduis

¹⁶² Journées d'étude „Médiations et performance“, Paris, 12-13/12/2014. Wolfgang Sting: Conférence „Performance und Unterricht: Ein Wechselspiel von Aktion, Präsentation und Interaktion“

¹⁶³ a – L'évolution (relation à soi) : la structure vivante est en perpétuelle réorganisation, en renouvellement (renouvellement des cellules, des histoires etc.). L'évolution se manifeste dans l'ontogénèse. Pour prendre de la distance, changer de perspective et se relier à l'autre, il faut pouvoir se relier à soi-même.

b – L'adaptation (relation à l'autre) : la structure vivante est modifiée dans l'interaction. L'adaptation apparaît dans la phylogénèse. Ces liens sont la nature même de la relation sociale constituante de notre espèce.

c – *La régulation* (relation à l'environnement) : l'environnement agit sur et est agi par la structure vivante. L'énaïve fait partiellement écho à la théorie écologique de Gibson (1979/2014), suivant laquelle l'être percevant et agissant est toujours en interaction avec son environnement.

(François Jacob, 1970 cité par Trocmé-Fabre, 2003, p.30). En tant que tel, la performance est un phénomène dynamique et émergent, en perpétuel devenir, et non une compétence qui pourrait être validée à un instant donné. La pratique théâtrale permet d'intégrer dans l'apprentissage des langues (structures, lexique, prosodie, phonétique etc.) un questionnement performatif, c'est-à-dire *encorporé* (embodied), sensible *et* intellectuel (Aden, 2014a ; Eschenauer, 2014a), respectant ainsi la nature constitutive de l'accès à la connaissance. Ce questionnement concerne le positionnement physiologique *et* éthique de l'élève en tant que sujet dans le monde (vis-à-vis des autres, dans les différents environnements¹⁶⁴ dans lesquels il évolue). La performance serait donc une matrice dans laquelle émerge la relation à l'autre.

« Performer : se mettre en scène dans une forme qui n'est pas écrite à l'avance, une seule fois ... Partager une expérience dont le bénéfice dépendrait de notre seule capacité à accueillir l'autre, à lui accorder une place », confiait le danseur-chorégraphe Michel Schweizer,).

7.1.5. *Performance et empathie*

D'un point de vue phénoménologique, la performance comporte une dimension éminemment empathique, que l'on retrouve dans la définition que lui assigne Depraz :

Quant à l'empathie, (...) elle suppose, à titre de conditions structurelles et expérientielles, tout à la fois la perception intercorporelle et associative de moi et d'autrui, l'activité mémorielle organique de chacun, laquelle ressortit à la passivité sédimentée et réactivable de la perception et, enfin, un acte d'imagination de ce que vit autrui : perception corporelle, mémoire organique et imagination active fonctionnent ensemble, de concert, pour constituer l'expérience vécue de l'autre pour moi et de moi pour l'autre. (Depraz, 2012, p.217)

¹⁶⁴ Selon l'environnement, la perception change et selon l'individu, l'environnement va être modifié. Pour Schechner, « An environment is what surrounds, sustains, envelops, contains, nests. But it is also participatory and active, a concantination of living systems. [...] In a word, environments ecological or theatrical can be imagined not only as spaces but as active players in complex systems of transformation. [...] A performance environment is a 'position' in the political sense, a 'body of knowledge' in the scholarly sense, a 'real place' in the theatrical sense. [...] An environmental performance is one in which all the elements or parts making up the performance are recognized as alive. To 'be alive' is to change, develop, transform; to have needs and desires; even, potentially, to acquire, express, and use consciousness. » Schechner, (2000 : 13-14)

(Re)prendre en compte, dans les enseignements des langues, ces lois fondamentales de la relation humaine, constitutive de l'apprendre, devient urgent à une époque où le numérique semble représenter en soi un idéal pédagogique – qui alerte des neuroscientifiques et psychiatres, de plus en plus nombreux (Spitzer, 2012 ; Cyrulnik, 2012) et où plusieurs études internationales comme nationales (PISA, CNESCO) mettent en lumière le malaise des écoliers français. Les psychiatres ou neuroscientifiques affirment que la dimension physique intercorporelle manquante dans la relation via les écrans ne permet pas de développer des attitudes empathiques et au contraire, entraîne une déréalisation d'autrui qui semble favoriser des attitudes pathologiques (Cyrulnik, 2012 ; Spitzer, 2012).

Il ne s'agit pas, dans une perspective énaïve, de réaliser parfaitement une tâche finale au travers de la production théâtrale, mais d'agir avec autrui dans les langues, porté par l'expérience esthétique de la performance.

7.1.6. Arts performatifs et créativité

Le succès actuel des performances s'explique par cette redécouverte de l'aspect événementiel, temporel et unique du théâtre. Le théâtre, c'est en effet toujours la présence d'un être unique devant moi, l'acteur qui vit dans une durée et un espace qui sont aussi les miens. (...) Le performer s'avoue un être fugitif insaisissable, disposé seulement à faire un 'bout de chemin' avec le spectateur. (...) Il s'agit pour l'auditeur de se laisser porter par le rythme de l'énonciation et de se concentrer sur sa tâche de structuré des matériaux livrés en vrac, d'où l'insistance sur le processus de l'élaboration du sens plus que sur le sens lui-même (Pavis, 2007, p. 165).

Per-former, c'est trans-passer les matrices de référence, qui a priori n'ont pas de connexion commune, pour en créer une nouvelle. C'est ce que permettent les artistes en déplaçant sans cesse les cadres de référence.

7.2. De la performance en langues à la performativité dans l'interstice des pratiques langagières artistiques et verbales

Ancrer le langage dans l'action, l'interanimation, l'échange de l'acte, loin de rabaisser la langue restitue à celle-ci un fondement de sa puissance (Berthoz & Petit, 2006, p. 60)

Si l'on se réfère aux textes officiels concernant la didactique des langues et l'éducation en général, la performance ne revêt plus qu'une seule signification : celle de résultats positifs obtenus, « la bonne note », le « bon score ». Elle est quantifiable. En didactique des langues, elle est généralement associée à la « performance linguistique (entendue comme l'ensemble des compétences lexicale, grammaticale, sémantique et phonologique) » (Gohard-Radenkovic et al., in Zarate, 2003, p. 14)

L'occurrence « performance » est utilisée 81 fois dans le CECRL. Elle est chaque fois évoquée dans le contexte d'un objectif atteint ou plus exactement au sens de Chomsky qui la relie à la compétence, à l'expérience.

7.2.1. *Performance et apprentissage des langues : la construction de soi dans le rapport aux autres au travers du langage*

Wolfgang Sting est d'avis que la performance comme le théâtre « en tant que formes d'action et de communication, ouvrent des chances multiples pour les apprentissages de langues » (Sting, 2012¹⁶⁵, p.1). Ces ressources langagières puisent dans des registres scéniques, sensoriels-corporels, qui permettent aux apprenants de « constituer la réalité » (*wirklichkeitskonstituierende Lernchancen*). En effet, Sting rappelle que la performance est « plus qu'un jeu ou une représentation (comme si) ; elle est un agir et un parler immédiats » (*ibid.*). C'est peut-être la raison pour laquelle la performance artistique est plus ouverte à la transculturalité que le théâtre traditionnel (Sting, 2008, p. 104). D'après Sting,

le théâtre interculturel navigue entre l'exotisme (étonnement face à l'étranger), l'internationalité (un côte-à-côte multiculturel, non dialogique), la transculturalité (reliance universelle) et une culturalité hybride (mélanges culturels)¹⁶⁶ (Sting, 2008, p. 104).

Rapprocher les langues-cultures et la *per*-formance, dans son sens étymologique de ce qui traverse les formes, les dépasse, les relie et les transforme, permet d'inscrire définitivement les langues dans le langage et d'élargir une vision linguistique des enseignements à des actes vécus pleinement, en langues. Il devient ainsi possible d'inclure la transculturalité et les médiations (cf. §4) dans les approches d'enseignement/apprentissages. Le théâtre et la performativité esthétique permettent

¹⁶⁵ <http://publish.ucc.ie/scenario/2012/01/sting/04/de>. Je traduis.

¹⁶⁶ Je traduis

une approche sensible de l'étrangeté qui est perçue intrinsèquement par le sujet donc devient familière (Waldenfels, 1997). Ces processus scéniques, par la distance et le rapprochement qu'ils instaurent via le jeu d'acteur, la corporéité expressive, font émerger

des expériences étrangères (*fremd*) ou étranges (*befremdend*) de nature cognitive, affective, qui sont orientées sur le sujet (les sujets) et sur l'action. Ainsi sont écartées la peur et la xénophobie au travers d'une expérience culturelle positive¹⁶⁷. (Sting, 2008, p. 107)

7.2.2. *Performance, pragmatique et actes de paroles*

Dans le champ de la pragmatique ou de la « philosophie du langage ordinaire » déjà, nous l'avons vu ci-dessus, la langue en tant qu'acte de langage était abordée comme une performance. Avec la théorie des *actes de parole*, Austin (1962/1972) puis Searle (1969) s'intéressent aux *intentions* des actes communicationnels. Les actes ne pas racontés, ils sont accomplis¹⁶⁸.

Cette approche de la langue nécessite un ancrage de la parole dans le langage holistique, non verbal et verbal, culturel, individuel et partagé. Le langage est la fonction vitale de la *reliance* (Clausse (1963) cité par Bolle de Bal, 2003 ; Morin, 1995) entre les individus. Accueillir les langues dans la complexité du langage, lui-même articulateur du vivant, c'est précisément ce que font les arts performatifs. En cela, ils sont un précieux moyen d'accès à l'altérité culturelle et linguistique.

7.2.3. *Performance langagière : entre performance artistique, performance linguistique et didactique performative des langues*

Manfred Schewe propose une didactique performative des langues qui permettrait aux élèves de faire l'expérience de la « théâtralité du quotidien » (2011, p. 23), qui n'est pas sans nous rappeler Goffmann par exemple cité plus haut. Dans son « plaidoyer pour une culture performative de l'enseignement-apprentissage », il insiste sur la nécessité de se détacher des situations contrôlées de communication en classe pour aller vers une

¹⁶⁷ Je traduis

¹⁶⁸ Austin distingue les actes phonétiques (émettre un son), des actes phatiques (ordre syntaxique des mots prononcés), des actes locutoires, en ce qu'il utilise des expressions ayant sens et référence ; illocutoire, en ce que dans (in) l'acte locutoire il accomplit un autre acte (exclamation, promesse, etc.) ; perlocutoire, en ce qu'au moyen de l'acte illocutoire il peut par exemple agir sur autrui (ordre, prière, etc.). Austin s'est attaché ensuite à distinguer parmi les actes illocutoires ceux qui ont force « expositive » (affirmer, décrire, reporter, témoigner, raconter), ou « commissive » (promettre, parier, consacrer), ou « verdictive » (prononcer un diagnostic), ou « behabitive » (s'excuser, remercier, injurier).

expérience esthétique du langage performé. Cette approche exige de se défaire totalement des manuels.

Il s'appuie sur les écrits d'Erika Fischer-Lichte (2005, 2012, 2014) qui insiste sur la dimension corporelle du langage comme expression du sens et représentation d'actions. Elle évoque la place du corps, de la voix, la présence dans l'espace. Schewe met en lien ces caractéristiques de la performativité avec le rôle de l'enseignant de langues. Il évoque avec Fischer-Lichte la triade « événement, mise en scène, expérience esthétique » pour décrire les mises en œuvres possibles d'un cours de langues plus dynamique, source d' « émerveillement » (2011, p. 30).

Dans le prolongement de ces travaux, Fleiner (2016) souligne le caractère éminemment performatif des processus de communication verbaux et non verbaux. La performance des apprenants serait à relier avec leur capacité à faire émerger le sens dans l'action conjointe, et non pas à décrire des situations, des objets, des textes etc.

Pour Fleiner, la performance est une forme incorporée du savoir, une connaissance du monde qui s'imprime et s'exprime dans/par nos corps. C'est l'essence même de la communication humaine. La pratique du *drama* permet d'intégrer un questionnement performatif dans l'apprentissage des langues (structures, lexique, prosodie, phonétique etc.), c'est-à-dire un questionnement *incorporé* (embodied), sensible, social et intellectuel (Wulf/Zirfas, 2007 cités par Fleiner, p. 39).

L'approche que j'ai privilégiée dans mon expérimentation prend en compte la dimension phénoménologique de l'apprendre. Dans la perspective dans laquelle je m'inscris, la performance rend compte d'un processus émergeant dans l'action esthétique langagière partagée. En cela, je rejoins également Manfred Schewe qui propose une didactique des langues performative, un « plaidoyer pour une culture performative de l'enseignement-apprentissage » se détachant des situations contrôlées de communication en classe, pour aller vers une expérience esthétique du langage performé (2011, p.23).

Dans notre expérimentation, nous avons entraîné les élèves à développer la flexibilité nécessaire à la performance, tout comme la pratique performative en langues a probablement développé une plasticité mentale des élèves, facilitant leur capacité à *translangager* (Aden, 2013). Ce travail s'est opéré au travers d'activités théâtrales toujours reliées aux cours de langues. Les échauffements (vocaux, musculaires) comme les activités (prise en compte non-verbale et verbale de l'espace, improvisations en actes, recherches au travers de productions picturales, écriture et interprétations

scéniques) ont demandé aux élèves d'élargir leur spectre expressif (par le souffle, le mouvement, l'intonation, les regards, les déplacements, les gestes, les mimiques, les textes écrits et parlés etc.) (cf. Partie 3). Au cœur de l'échange et de la communication se trouvait donc non pas la langue à apprendre, mais le langage humain avec des variantes linguistiques selon les répertoires utilisés. Dans l'action théâtrale, ce langage était hyperstylisé, activant ainsi des processus de conscientisation par la perception corporelle (visuelle, auditive, sensori-motrice, émotionnelle). En nous adossant à des résultats d'autres recherches menées dans le domaine de la neuroesthétique, nous pouvons supposer que ce processus expérientiel a activé des *hyperstimuli* au niveau cérébral (Pelletier, 2014, p. 144) qui ont favorisé les apprentissages.

Rappelons ici que :

Par performatif, il est entendu que les phénomènes, les processus et les actions sont au premier-plan et non le texte, la structure ni le symbole en tant que supports sous-jacents qu'il faudrait interpréter ou représenter. L'agir performatif, en tant que forme d'action présente dans les arts aussi bien que dans le quotidien, tout comme la performance, en tant que phénomène de notre société des médias, sont omniprésents¹⁶⁹. (Sting, 2012, p.121)

Or, au travers de mon travail de thèse, une première analyse thématique des processus émergents du *langager* (Maturana et Varela, 1994, p.241) par la performance théâtrale tend à montrer que cette approche performative pourrait être à l'origine d'un double mouvement très favorable à l'apprentissage des langues, que je représente dans le schéma suivant (cf. §. 24) :

¹⁶⁹ [Je traduis]

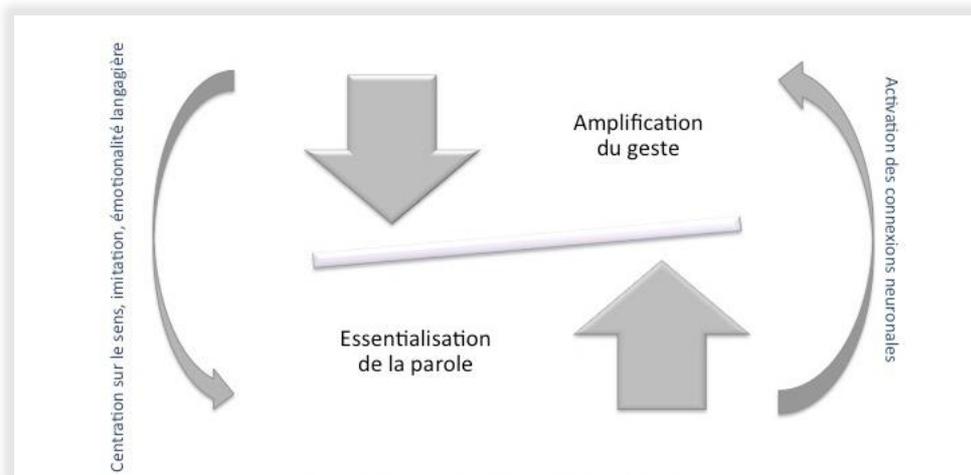


Figure 15- Les effets d'une approche théâtrale esthétisée en langues

Ce schéma représente le nouvel équilibre qui s'opère chez les élèves dans une didactique performative des langues. Dans la performance, la parole est essentialisée : les élèves doivent aller au cœur de ce qu'ils veulent exprimer, du sens qu'ils veulent donner à leur parole et qu'ils veulent partager. Pour ce faire, ils puisent consciemment dans le registre corporel (émotionnel, kinesthésique, sensoriel, par les déplacements, les postures, les mimiques, le regard, le rythme etc.) qui va appuyer le langage verbal. Car dans le même moment, ils apprennent via le jeu d'acteur à amplifier le geste, la voix, toute leur posture. Le premier travail des comédiennes consiste à réduire la production verbale des élèves au maximum pour donner la primauté au geste associé à l'écoute. Cette corporéité augmentée du langage pourrait activer de nouvelles connexions neuronales (les nouvelles langues sont cartographiées¹⁷⁰ dans le cerveau, donc inscrites corporellement et cognitivement (cf. Damasio, 2010)) qui permettraient de faire glisser l'étrangeté vers le familier et d'introduire les langues vivantes de l'école dans les biographies langagières, donc dans le vécu des élèves qui définit leur identité.

Par une didactique performative des langues dans un cadre plus global d'une pédagogie éactive, telle que nous l'avons expérimentée en équipe, les langues vivantes nouvelles pour les élèves et les langues des familles sont intégrées dans le langage corporel (sensoriel, kinesthésique, émotionnel), verbal, culturel, via la performativité. Ces vécus sont consolidés par des apprentissages linguistiques formels concernant les langues à apprendre (langues de l'école) et des phases de réflexivité qui se réalisent en

¹⁷⁰ J'avance ici une explication fondée sur mes lectures théoriques. Dans mon étude doctorale, nous n'avons pas pris de mesure neuroscientifique.

complémentarité des activités et productions scéniques. Ainsi, la performance est à la fois la mise en œuvre et le levier de la translangageance.

7.2.4. Performance et évaluation

Nous avons précédemment établi des liens entre la performance et l'expérience, l'esthétique, l'esthésie, l'empathie, la translangageance. Il convient alors de réfléchir à la forme d'une évaluation d'une didactique performative. En effet, dans ce contexte méthodologique et ce cadre théorique, la performance ne peut prendre le sens que lui donnent les textes français relatifs à l'éducation, c'est-à-dire le résultat vertueux d'un apprentissage de contenus, ou bien la « réalisation finale » d'une tâche ou d'un objet.

Trocmé-Fabre (2013), qui se positionne dans le paradigme éactif, nous rappelle qu'évaluer vient de *valeo* qui signifie : *je vais bien*. La notion de « score » entendue généralement dans la performance scolaire se trouve ici transformée. Toute évaluation respectueuse du vivant devrait (1) être contextualisée (par exemple, une évaluation lexicale hors contenu contextualisant comme une histoire, ne faisant pas sens pour les élèves, n'est pas représentative des connaissances réelles de l'élève. Elle reflète bien davantage une certaine habileté intellectuelle bien spécifique de mobilisation de la mémoire à court terme) et (2) prendre en compte la triple relation soi ↔ autre(s) ↔ environnement.

L'évaluation, dans une pédagogie éactive, devrait en effet permettre de recueillir des informations, dans le respect de la « logique du vivant » (Jacob, 1973) (cf. §1.1.2.), sur le bien-être de l'élève individuellement (relation à soi, évolution), mais aussi de l'enseignant (des enseignants), des autres élèves, de l'ensemble de l'équipe éducative (relation à l'autre, aux autres : adaptation) et du cadre comme l'établissement scolaire, le quartier, la ville etc. (relation à l'environnement : régulation).

L'évaluation majeure d'une didactique performative des langues pourrait alors se faire sur la base d'une auto-évaluation mixte

(1) de type émotionnelle : est-ce que je peux apprendre les langues dans le *bien-être* au travers de l'expérience esthétique individuelle et partagée, c'est-à-dire dans un équilibre harmonieux de la triple relation éactive soi, autres, environnement. J'apprends mieux si je vais bien ; je vais bien si les sujets d'apprentissage m'intéressent et me motivent ; je vais bien si je prends conscience de mes émotions, si je peux les exprimer, si elles sont prises en compte et si je peux les maîtriser pour

puiser dans leur force motrice sans être affecté négativement et sans affecter négativement l'autre (les autres élèves, l'enseignant) ; je vais bien si l'autre va bien ; je vais bien si je suis à ma place dans mon environnement, si je peux me déplacer, donc changer de perspective pour faire évoluer ma réalité cognitive ; je vais bien si je respecte mon environnement et les autres ; je vais bien si les autres vont bien ; je vais bien si les autres me respectent ; je vais bien si je respecte les autres, si je prends soin d'eux, de mon environnement, s'ils prennent soin de moi ; je vais bien si je peux partager mes idées et les faire évoluer avec celles des autres etc.

(2) de type créative : par exemple mener à bien un projet de performance translangues et en tirer une satisfaction (pour les élèves, les enseignants, l'établissement etc.)

D'autres évaluations provenant de l'enseignant, portant sur ces mêmes éléments de bien-être de chacun (dans lesquels se réalise la progression en langues), pourraient être croisées avec celles des élèves pour refléter un parcours d'apprenance.

Cette évaluation est difficilement compatible avec l'idée d' « acquis » des livrets scolaires par paliers réguliers pour chacun, car les étapes de l'apprentissage sont sans cesse renouvelées et chaque fois approfondies dans le temps (long et court), à des rythmes très variables selon les élèves (cf. §25). C'est donc une évaluation qualitative ouverte qui serait appropriée pour ces approches didactiques.

Il est à noter que la performativité et l'expérience esthétique, telles que je les entends, ne sont pas nécessairement liées à la théâtralité mais que celle-ci facilite, par sa nature polyesthétique (Sting, 2013 ; Fleiner, 2016) la mise en œuvre d'une didactique performative translangues.

La *performance* des élèves est donc ici en lien avec leur capacité à faire émerger le sens dans l'action conjointe, et non à décrire une réalité didactisée. L'objectif est de faire émerger les questions de nature existentielle (dans le sens où elles concernent leur existence et leurs interrogations profondes) qui les touchent et les mettent en mouvement (*e-motion*). Dans le domaine des sciences performatives et de la phénoménologie, la *performance* est en lien direct avec le monde vécu (*Erlebniswelt*), avec la vigilance (*Wachsamkeit*) et l'attention (*Aufmerksamkeit*) portée au questionnement et à l'entre-deux (entre moi et le monde qui m'entoure, entre les autres et moi). L'intérêt porte davantage sur la question de la mise en forme de ce questionnement (comment sera-t-il représenté ?) pour qu'il soit partagé avec le public

non directement impliqué, plutôt que sur l'objet artistique lui-même. Dans une telle perspective, la performance ne peut donc en aucun cas être considérée comme la capacité des élèves à répliquer des modèles ingérés intellectuellement mais désincarnés et dépourvus de sens pour eux.



Figure 16- Extrait du film tourné par les élèves de mon dispositif pour leur spectacle "Simply the Best", fin d'expérimentation, année de 3è

Dans cette première partie, nous avons exposé les notions clé, complexes, de cette recherche. Les liens intrinsèques entre l'empathie, l'expérience esthétique et la translangageance ont été éclairés d'un point de vue théorique.

Dans les chapitres suivants, je présenterai la méthodologie de mon étude doctorale qui s'inscrit dans le paradigme de l'**énaction**, appliqué à la didactique des langues dans le contexte d'une classe bi-langue allemand-anglais.

Nous verrons comment, sur le terrain, l'approche **performative** nous a permis de mettre en œuvre une **pédagogie énaactive**.

Nous verrons enfin en quoi la complémentarité entre la pédagogie des artistes et celle des enseignants de langues a donné les moyens aux élèves de développer des compétences de **médiations** (émotionnelles, kinesthésiques, sensorielles, culturelles, linguistiques) co-déterminées par les trois processus en question : **l'empathie**, **l'expérience esthétique** et la **translangageance**.

Ces compétences, potentialisées et actualisées dans le respect des lois du vivant, ont permis aux élèves d'accéder, à travers un parcours le plus souvent non linéaire et néanmoins progressif, à l'autonomie langagière et la flexibilité mentale nécessaires au passage entre plusieurs langues et cultures.

DEUXIÈME PARTIE

CONTEXTE, CADRE DIDACTIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

ENJEUX ET IMPACTS D'UNE PÉDAGOGIE ÉNACTIVE



Chapitre 4 – Démarche de la recherche

« Vérité et erreur habitent ensemble à l'intersection de deux cultures, soit que notre formation nous cache ce qu'il y a à connaître, soit qu'au contraire elle devienne, dans la vie sur le terrain, un moyen de cerner les différences de l'autre ».

Merleau-Ponty, 1960, p. 194

8. Contexte de l'étude

8.1. Le terrain

Le groupe d'élèves qui constitue mon échantillon était scolarisé en classe dite *bi-langue* (allemand-anglais) dans un collège en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) de la région parisienne (Bobigny, Seine-Saint-Denis).

J'ai choisi et trouvé ce terrain en coopération avec les IA-IPR d'allemand de l'académie de Créteil auxquels j'ai, dans un premier temps, présenté mes objectifs larges de mise en place d'un dispositif innovant reliant l'enseignement conjoint de l'allemand et de l'anglais au travers de la pratique théâtrale. Pour faciliter la mise en place d'un tel dispositif, il était en effet important de rencontrer une équipe volontaire qui aurait l'envie et la capacité de s'investir d'une part, et qui accepterait la part d'inconnu liée à l'innovation d'autre part.

Les *classes bi-langues*, modèle français du plurilinguisme, ont été fondées¹⁷¹ en 2002 suite à la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001), mais ne concernaient alors que quelques rares classes. Elles ont été véritablement ouvertes à partir de 2004. Elles ont connu une augmentation assez significative puisqu'en 2004, 5,4 % des élèves de sixième sont inscrits dans ces dispositifs, et 15,9 % en 2013¹⁷². À la rentrée 2016, avec la réforme des collèges, une baisse des inscriptions dans ce dispositif est à noter (7,97% des élèves sont inscrits en

¹⁷¹ Dans les faits, quelques expérimentations ont été menées depuis les années 1980, en particulier en Alsace où, depuis 1994, les élèves ayant commencé l'allemand en primaire pouvaient poursuivre l'allemand en sixième et débiter l'anglais au même moment. Le dispositif ayant rencontré un vif succès, il a été par la suite mis en place dans d'autres académies, avec plus de souplesse concernant le profil des apprenants qui ne devaient pas avoir nécessairement fait de l'allemand en primaire pour s'inscrire en classe bilangue. Il a été ensuite ouvert à d'autres langues suite au plan de rénovation des langues vivantes. (CIRCULAIRE N°2006-093 DU 31-5-2006)

¹⁷² Rapport 2014-083 de l'IGEN – IGAENR: „Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège ». En ligne : [\[www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/164000577.pdf\]](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/164000577.pdf)

classe bilingue allemand, mais 73% des classes bilingues en France proposent la combinaison anglais-allemand¹⁷³).

Le CECRL met pour la première fois officiellement en lumière les compétences plurilingues (p.11) et encourage le décloisonnement des pratiques langagières pour créer ou trouver du lien entre les différents répertoires linguistiques¹⁷⁴. Par suite, initialement expérimentées pour l'enseignement des langues germaniques allemande et anglaise, les classes bilingues devaient permettre aux élèves d'apprendre deux LVE simultanément dès la sixième, à raison d'un total oscillant entre quatre et huit heures hebdomadaires d'enseignement de langues au lieu des quatre heures traditionnelles pour une seule LVE en sixième. Les recommandations préconisaient six heures d'enseignement de langues (trois pour chaque langue), effectivement adoptées pour l'ensemble de ces classes depuis la Réforme des Collèges appliquée à la rentrée 2016¹⁷⁵. Dès 2004 cependant, l'Inspection Générale des langues vivantes alertait sur le fait que « dans la majorité des cas, (on notait) une juxtaposition des enseignements au lieu d'une prise en compte de la situation pédagogique particulière que représente l'apprentissage simultané de deux langues vivantes¹⁷⁶ ». Ce phénomène s'est prolongé jusqu'à 2011, date à laquelle Joëlle Aden (Professeure à l'Université Paris-Est Créteil, IMAGER EA 3958) et moi-même avons mis en place le projet « Rencontres » qui devait peu après se transformer en AiLES (Arts in Language education for an Empathic Society), expérimentation menée en Communauté de Pratiques et de Recherches (cf. §13). C'est au sein de cette expérimentation que j'ai mené mon étude.

Le projet expérimental s'inscrit dans une triple visée institutionnelle (formative et éducative) :

- celle d'un accompagnement pédagogique des enseignants de langues vivantes (à partir de maintenant, LVE) en charge de classes bilingues, afin de les aider à

¹⁷³ Source: DEPP B1/POG/ SI SCOLARITE. Fournie par l'Inspection Générale, Groupe Langues Vivantes.

¹⁷⁴ « L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECRL, p.11)

¹⁷⁵ cf. Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège [<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/5/19/MENE1511223A/jo/texte>. Consulté le 6 septembre 2016]

¹⁷⁶ GOULLIER Francis, SCOFFONI, Annie: *Les dispositifs bilingues*. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Juillet 2004 n° 2004-123. [En ligne: <http://media.education.gouv.fr/file/02/1/6021.pdf>. Consulté le 05/03/2016]

dépasser le stade disciplinaire pour co-construire leurs enseignements – et à plus large échelle, pour comprendre les langues vivantes dans la globalité holistique du langage incluant toutes les langues représentées par la classe (langues des familles, LVE allemand et anglais, français)

- celle de pallier l'impact des inégalités sociales dans le parcours éducatif des élèves
- par conséquent, celle de trouver les moyens d'aider les élèves à tisser des liens dans les apprentissages, et donc à trouver le sens des contenus disciplinaires et éducatifs et à se sentir impliqués avec toute la richesse de leur identité propre et culturelle

8.2. Établir du lien dans un contexte de rupture.

Les enseignements, dans l'établissement concerné comme en contexte scolaire en général, se trouvent à l'interface entre les mondes qui interagissent, se croisent ou s'englobent, sans pourtant toujours se rencontrer : cultures familiales, scolaires, locales, environnement social, disciplines scolaires... En début de projet, l'équipe d'enseignants avait exprimé sa volonté de travailler différemment. De nombreux projets avaient été mis en place dans leurs propres classes pour changer de manière d'enseigner et engager leurs élèves dans des processus éducatifs. Cependant, peu de travaux communs, interdisciplinaires, avaient jusqu'alors été réalisés. Dans ce collège comme dans d'autres, y compris dans ceux ayant opté pour des classes bi-langues, l'enseignement des langues restait cloisonné. Par ailleurs, les germanistes, souvent considérés comme des élèves moteurs¹⁷⁷, étaient répartis sur plusieurs classes parallèles pour éviter toute forme d'élitisme. La proposition de l'expérimentation a suscité de nombreuses craintes, parmi lesquelles la peur que le travail interdisciplinaire déséquilibre les emplois du temps ; peur que la bivalence soit imposée aux enseignants ; peur de la surcharge de travail due aux concertations nécessaires, plus longues que les préparations de cours traditionnelles. À cela s'ajoutaient les contraintes budgétaires et le refus de faire appel à

¹⁷⁷ Les enseignants qui interviennent dans cette classe confirment cependant que dans l'établissement en question, les élèves n'étaient pas nécessairement les « meilleurs élèves », certains étaient en grande difficulté scolaire et/ou sociale

des financements privés, et parfois enfin l'incompréhension et l'appréhension face à un projet jugé trop innovant¹⁷⁸.

Les langues elles-mêmes étaient aussi en rupture : celles des familles ne trouvaient pas toujours leur place à l'école, selon leur statut. Le français n'était pas pensé en tant que langue vivante. Les langues vivantes étrangères étaient enseignées indépendamment les unes des autres. Les langages dans leur complexité intrinsèque, constituant l'individu et créés par lui dans un environnement donné, ne représentaient pas de réalité tangible pour les élèves.

Cette rupture ne se rencontrait pas uniquement au niveau des structures ou des contenus des apprentissages, mais également au sein même de l'acte d'apprendre, souvent considéré comme une gymnastique intellectuelle.

Dans l'étude que je présente ici, une place centrale a au contraire été redonnée à la reliance (cf. Chap. 1), tout en prenant en compte l'indissociabilité *Leibkörper-esprit* (cf. Chap.1).

8.3. Le contexte de l'observation : enseignement conjoint de deux langues vivantes étrangères en milieu plurilingue

« La différence, ce n'est pas ce qui nous sépare. C'est la particule élémentaire de toute relation ».

(Édouard Glissant, l'Imaginaire des langues, 2010, p. 91)

La langue de scolarisation des élèves était donc le français, mais quasiment tous les élèves de la classe parlaient ou entendaient en réalité au moins une autre langue dans leurs familles. Ils apprenaient simultanément l'allemand et l'anglais LV1. Au total, sur les quatre années d'expérimentation, seize langues des familles (dont le français) ont pu être dénombrées dans ce groupe d'une vingtaine d'élèves en moyenne. Si l'on compte les « langues rêvées » des élèves, celles qu'ils voulaient vraiment apprendre, il faut y ajouter l'espagnol et le japonais, qu'ils ont découverts soit au travers de chansons, de séries télévisées, ou pour le japonais, des mangas. « L'anglais américain » a également été évoqué comme une langue rêvée et dissociée, dans la perception des élèves, de l'anglais qu'ils apprenaient à l'école. Là encore, on entrevoit leur représentation de la langue

¹⁷⁸ [Journal de bord juin - septembre 2012 + entretien téléphonique et échange par messagerie du 2/2/2017 avec quatre enseignants ayant participé au projet].

étrangère au travers de leurs idoles chanteurs, acteurs, qu'ils découvraient à la télévision ou sur Youtube (c.f. Portraits de langues, §18.4). La seule élève qui a déclaré ne parler et n'entendre que le français à la maison et qui était perçue par l'ensemble de la classe comme « la française » du groupe, a un père algérien (qui parle donc algérien au téléphone avec sa famille) et une mère d'origine allemande [entretien oral avec la mère de l'élève, 15 décembre 2011]. Certains élèves n'ont jamais su nommer ni voulu demander à leurs parents « l'autre langue » que ceux-ci parlent entre eux, comme l'élève <Zero¹⁷⁹> par exemple, dont j'ai fini par comprendre, en dernière année d'expérimentation, que ses parents et sa sœur parlaient vraisemblablement le Xiang en plus du mandarin.

Cette étude se situe donc dans un cadre *a priori* dit « monolingue » (un collège français), mais le plurilinguisme en est de facto un fondement constitutif. Il en représente l'un des objets centraux de mes observations et questionnements. Si « toute école est un espace ouvert à la pluralité des langues et des cultures » et « peut tirer parti de la diversité des langues pour son projet éducatif et agir en tant qu'espace institutionnel privilégié pour l'accueil, la valorisation du multilinguisme sociétal et du plurilinguisme individuel **déjà là** » (Beacco & al., 2009, p. 5, 6), force est de constater que les équipes éducatives, sur le terrain, sont rarement sensibilisées au **potentiel** du plurilinguisme **existant**.

Alors là c'est compliqué. La question des langues qu'ils parlent à la maison. **La langue maternelle, c'est un peu tabou pour eux. On n'en parle pas.** Souvent (...) je pense [que sans le projet], il aurait été plus difficile de faire parler certains de nos enfants issus de famille chinoise ou asiatique, de les faire parler dans leur langue. Ils ont tous un nom français, francisé. Donc ils ont un nom de naissance différent et il y a un peu de difficultés à parler de ça. **Il y a des complexes, un sentiment d'infériorité**, dès qu'on aborde ce sujet-là. Donc je suis pas souvent amené à parler de, c'est dommage, de leur langue, des langues qu'ils parlent à la maison. On sait tous que certains parlent arabe, certains parlent chinois, mandarin ou je ne sais quelle langue. Mais donc, voilà, **ce n'est pas une problématique qui est abordée** (Entretien semi-directif, enseignant d'anglais EnsAng1, 15/02/2012, lignes 161-169)

179

Cette réalité est propre non seulement à l'établissement dans lequel j'ai mené l'expérimentation, mais également à la majorité des collèges. L'inspectrice Christine Moulin (IA-IPR d'allemand, Paris), le confirme :

L'écueil rencontré est **le cloisonnement dans lequel les langues sont souvent enseignées**, y compris dans les classes bilangues. (...) Les enseignants sont démunis pour transmettre aux élèves certains fondements de l'apprentissage interculturel. L'essentiel est d'amener les enfants vers une autonomie, vers une ouverture interculturelle qui pour moi se définit par **l'étonnement, la découverte, l'adaptation**. (...) Il faudrait proposer aux enseignants des axes de réflexion, qui leur permettraient d'explorer de nouvelles approches.¹⁸⁰

De nombreux chercheurs soulignent le caractère subjectif de l'apprentissage, lié aux histoires de vies, aux cultures (Gogolin, 1994 ; Moro, 2002, 2012, Zarate, 2003). L'impact des biographies langagières sur les perceptions, les interprétations du monde et les parcours cognitifs a été largement étudié (Krumm, 2001, 2003, 2012 ; Molinié, 2006). Pourtant, la pédagogie du plurilinguisme reste, lorsqu'elle est mise en œuvre, essentiellement basée sur une approche consécutive, par compétences langagières, et méta-cognitive (Candelier, 2003 ; Hufeisen & Neuner, 2005, Hufeisen & Marx, 2007). Seules de rares études¹⁸¹ ont été axées sur la pratique, l'expérience esthétique, sensible et *incorporée* des langues dans l'action conjointe (Aden, 2010 ; Dufeu, 1982, 1996 ; Feldhendler, 1988, 2009 ; Hoffmann et Klose, 2008 ; Sting et al., 2010). C'est pourtant cette seconde approche que je privilégie dans mon expérimentation, en phase avec mon cadre théorique selon lequel la capacité à agir dans la langue relève de *l'inscription corporelle de l'esprit* (Varela, Thompson et Rosch, 1993).

Je crois que l'éducation est un processus de vie et non une préparation à la vie à venir. Je crois que l'école doit représenter la vie présente – vie aussi réelle et vitale pour l'enfant que celle qu'il mène à la maison, dans son quartier ou sur le terrain de jeu. (John Dewey, 2013, p.13)

¹⁸⁰ Propos de Christine Moulin, IA-IPR d'allemand, académie de Paris, recueillis le 26 septembre 2013 lors d'un entretien sur les classes bilangues et son positionnement en tant que représentante de l'institution scolaire.

¹⁸¹ On note certes ces dernières années un regain d'intérêt pour la pratique théâtrale en classe de langue. Nous verrons cependant que toute approche théâtrale, bien qu'elle engage le corps, n'est pas nécessairement qualifiable d'"énactive".

Partant des enseignements de certaines publications antérieures qui ont fait le lien entre le paradigme de l'énaction et la pédagogie, sans toutefois réaliser d'expérimentation de terrain (Masciotra et al., 2008), et d'autres, qui relient plus précisément l'énaction à la didactique des langues (Trocmé-Fabre, 1989, 1999, 2003) et plus récemment, d'autres publications qui, allant plus avant encore, relatent des études de terrain concernant l'apprentissage des langues dans un paradigme éenactif (Aden, 2008, 2009, 2010), j'ai participé à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un dispositif pédagogique éenactif reliant enseignement-apprentissages des langues, création et recherche, dans le cadre duquel j'ai mené mon étude doctorale. Lorsque j'évoque les langages, je considère aussi bien le langage non-verbal (émotionnel, kinesthésique, sensoriel) que verbal (les langues qui se manifestent par la parole orale et l'expression écrite). Je me concentrerai dans ce travail sur les langues des familles des élèves et les langues vivantes qu'ils apprennent à l'école, c'est-à-dire le français « standard » et littéraire, l'allemand, l'anglais.

9. Le contexte spécifique : le projet AiLES (Pratiques artistiques et enseignement/apprentissage des langues-cultures pour une société empathique)

Mon projet de recherche s'inscrit dans un dispositif plus large appelé AiLES (Arts in Language education for an Empathic Society) par l'équipe constitutive de la communauté de pratiques et de recherche dont je faisais partie. Le dispositif ne se concentrait pas uniquement sur les deux langues vivantes enseignées dans la classe bilangue (allemand-anglais), mais donnait une place à toutes les langues des élèves et des adultes (l'une des enseignantes d'anglais est portugaise, l'enseignante d'allemand est italienne). Ces langues se sont tissées au cœur d'un co-langage, dans le lien de soi à soi et de soi à l'autre et aux autres, au travers de l'exploration artistique (en particulier théâtrale) comme socle de la production langagière¹⁸².

AiLES a été organisé dans un maillage permanent, dynamique, entre les ateliers artistiques (en particulier le théâtre et le drama trans-langues), les enseignements de

¹⁸² À partir de ce dispositif expérimental encourageant les enseignements en synergie, j'ai co-conçu et coordonné d'autres projets alliant arts et langues dans d'autres collèges de l'Île-de-France, en classes bilangues, notamment la musique, le cinéma, la littérature. Ces projets sont documentés sur le site www.goethe.de/france/bilangues.

langues (allemand, anglais, français) mais aussi les arts plastiques et ponctuellement d'autres disciplines comme l'histoire ou les mathématiques. Un parcours culturel proposé par l'association Citoyenneté Jeunesse¹⁸³ a permis d'enrichir les ressources créatives et réflexives des élèves et de développer leur imaginaire, leur capacité de jugement et leur esprit critique. Ce dispositif me permet ainsi d'étudier la prise en compte des phénomènes de transmodalité complexe du langage - dont l'empathie et l'esthétique sont des composantes - par l'introduction du théâtre dans une pédagogie intégrée des langues.

10. Questions de départ

- Comment cette pédagogie éactive a-t-elle concrètement été mise en œuvre pour faire naître « des espaces de potentialisation de stratégies langagières en cours d'appropriation » (Aden, 2009b, p.77) ?
- Comment ce dispositif émergent a-t-il permis aux élèves d'accéder à l'autonomie langagière et quels mécanismes neurophysiologiques ont probablement été révélés et stimulés pour et par ces apprentissages créatifs trans-langues ?

C'est le questionnement large qui a guidé mes observations au cœur de ce projet expérimental. Plus finement, mon étude vise à comprendre l'incidence conjointe des liens entre les notions d'empathie, d'expérience esthétique et de translangageance sur le développement de l'autonomie langagière des élèves dans un contexte plurilingue.

Dans les paragraphes suivants, j'expliquerai comment ce questionnement a pu évoluer et s'affiner au fil des quatre années du suivi du même groupe d'élèves de la 6^e à la 3^e (2011-2015).

Deux niveaux d'étude sont donc à évoquer. Le premier, celui du dispositif AiLES, fait l'objet d'une étude scientifique sur les transformations professionnelles des enseignants par un travail collaboratif avec des artistes et des chercheurs (en cours). Le second concerne ma thèse à l'intérieur de ce dispositif. Aussi ne citerai-je que brièvement les grandes lignes des objectifs du projet AiLES qui constitue un contexte dans le contexte. Ceci me permet de mettre en évidence le cadre général dans lequel s'inscrivent mes observations.

¹⁸³ <http://www.citoyennete-jeunesse.org>

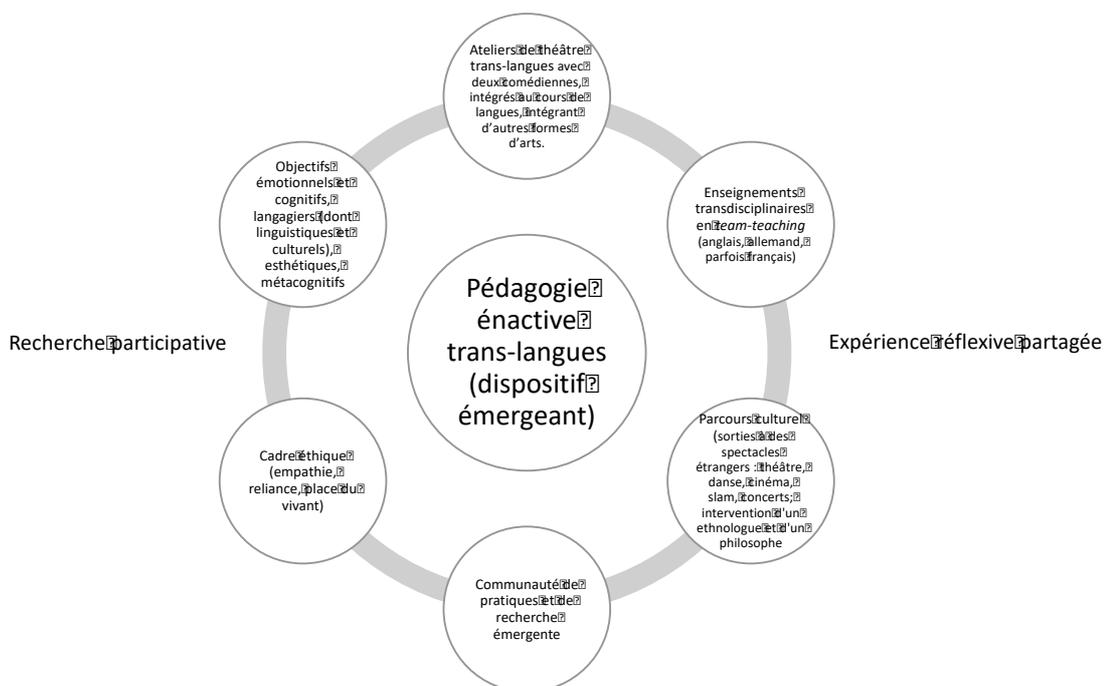
Le dispositif AiLES peut être qualifié d'énactif dans le sens où il s'inscrit dans la complexité et veille à prendre en compte les dimensions neurophysiologiques et phénoménologiques considérées comme inhérentes à la cognition (Varela, 2017).

Dans ce dispositif, les « savoirs disciplinaires », linguistiques et culturels, sont reliés à la « cognition incarnée » (Varela et al., 1993) qui émerge dans les interactions situées et sociales (cf. Chap. 1 : Cadre théorique).

Dans cette perspective, l'acte de communiquer ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée : c'est notre réalisation sociale, par l'acte de langage, qui prête vie à notre monde.

(Varela, 1988b, p. 114-115)

Dans le contexte de l'enseignement des langues, communiquer, c'est « le modelage réciproque d'une réalisation sociale par un acte de langage, un acte d'écoute, un regard, un geste..., capables de construire un espace-temps commun » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 104). Le schéma ci-dessous présente succinctement les éléments centraux du dispositif AiLES¹⁸⁴.



¹⁸⁴ cf. répartition détaillée des séances en annexe

11. Problématique de la thèse et questions de recherche

Ma recherche doctorale vise à évaluer l'impact d'une pédagogie plurilingue par le théâtre dans un paradigme éactif (Varela, 1988, 1989, 1993). Dans quelle mesure l'introduction de pratiques théâtrales de nature performative, dans la classe de langues, peut-elle faire émerger une plus grande autonomie langagière chez les élèves ?

Je m'attache à étudier les liens entre les mécanismes d'empathie de bas niveau (automatiques, inconscients) et/ou de haut niveau (conscients) (Vischer, 1872 ; Berthoz et Jorland, 2004; Thirioux, 2014), l'expérience esthétique (Baumgarten, 1750 ; Couchot, 2012 ; Dewey, 1934 ; Schaeffer, 2015) et le *translangager* (Aden, 2013 ; Creese & Backledge, 2010 ; Garcia, 2009 ; 2012) ou ce que je nomme la *translangageance* (Eschenauer, 2014a). La translangageance est la capacité des élèves à puiser dans tous leurs répertoires langagiers (corporels (émotionnels), culturels, linguistiques) pour créer un langage¹⁸⁵ partagé qui fasse sens pour eux, pour l'autre, pour le groupe, dans l'environnement donné, et entrer ainsi en reliance (Aden et al., 2010a).

Il en découle plusieurs questions :

- En quoi le fait de prendre en compte les mécanismes d'empathie favorise la translangageance, dans la mesure où ils permettent le passage d'une attitude égocentrée vers une attitude allocentrée (Berthoz, 2004, p. 268) ?
- Est-ce que la translangageance facilite le décentrage nécessaire à une attitude empathique ?
- Comment penser des « espace de potentialisation ¹⁸⁶ » (au cœur de l'environnement des élèves, avec les autres) et d'actualisation (par l'élève qui met

¹⁸⁵ Par langage, j'entends ici la création en langue première (langue des familles), en langue de scolarisation (le français pour notre groupe observé), en langues étrangères enseignées à l'école (ici l'allemand et l'anglais), tout en s'appuyant sur le langage non verbal, corporel. Je distingue « création » d' « invention », bien que dans une langue comme l'allemand par exemple, l'invention de composita soit tout-à-fait possible et en cohérence avec la langue elle-même.

¹⁸⁶ "Je proposerai de considérer les situations théâtrales comme des espaces de potentialisation de stratégies langagières en cours d'appropriation." Citation de Joëlle ADEN (2007) « Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction. » in *Didactique des langues- cultures : univers de croyance et contextes*. J. Aden (dir.). Paris : Manuscrit Recherche – Université, pp. 77- 99.

en œuvre son potentiel en devenant autonome, en apprenant à faire des choix) en contexte d'enseignement des langues, au travers de la pratique performative.

J'observerai les transformations s'opérant chez les jeunes au cours de ces processus.

Le théâtre est un art intrinsèquement inscrit dans le rapport à l'autre. Le jeu théâtral s'appuie sur des socles de l'empathie qui sous-tendent la relation sociale (Aden, 2010). Les activités théâtrales ciblées sur les attitudes empathiques permettent d'apprendre à gérer ses émotions (relation à soi) dans la relation à l'autre. Mon hypothèse de départ était donc que les élèves, en pratiquant le théâtre en langues étrangères, pourraient faire l'expérience du processus de décentration nécessaire à l'apprentissage d'une autre langue et l'acceptation d'une autre culture – *a fortiori* de deux autres langues-cultures – tout en ancrant ces apprentissages, par le biais d'un vécu émotionnel, dans la mémoire à long terme (Aden, 2009). Postulant alors que les attitudes d'empathie sont en relation directe avec les capacités à translangager, j'ai formulé les trois hypothèses suivantes pour co-concevoir le dispositif expérimental :

- Une pédagogie éactive favorise les apprentissages de langues, en tant qu'elle prend en compte l'individu et sa biographie, la relation à l'autre, aux autres, et l'environnement dans lequel il(s) évolue(nt), mais aussi en tant qu'elle considère la connaissance comme action incorporée – elle permet donc d'élaborer des scénarios translangageants au cœur desquels sont développées les stratégies de relation à l'autre.
- Le théâtre est un moyen de faire émerger et de développer la translangageance, et favorise la relation à l'autre (attitudes d'empathie).
- Réciproquement, les mécanismes inconscients et conscients d'empathie peuvent avoir une incidence sur les capacités à translangager.

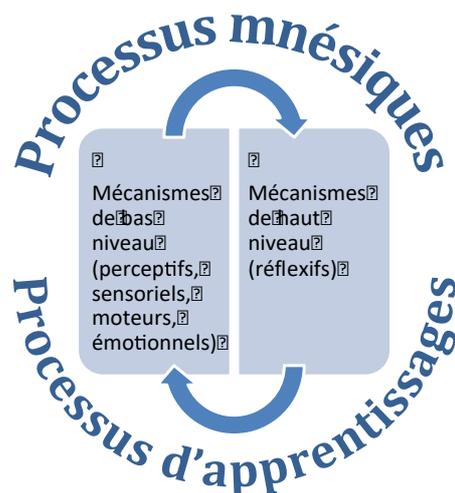
Néanmoins, au fur-et-à-mesure de l'évolution de ma recherche émergente, ces hypothèses se sont légèrement modifiées et précisées. (cf. §15.)

12. Le volet didactique de l'expérimentation

Cette recherche s'intéresse aux effets d'une pédagogie éactive des langues. Elle a donc nécessité la conception du dispositif éactif qui s'est élaboré de façon émergente dans le projet AiLES à partir d'une réflexion et d'un questionnement communs entre les

enseignants, les artistes, les formateurs, les chercheurs. Ils ont conçu des activités à l'intention des élèves ayant pour **objectifs pédagogiques** :

- une **éducation esthétique et sensible** prenant en compte l'enrichissement (inter)personnel apporté par l'expression artistique et culturelle
- des **enseignements élaborés en commun** à partir de contenus authentiques, c'est-à-dire **vécus dans l'action partagée** au cœur des pratiques performatives en langues d'une part, au travers d'albums de jeunesse et de textes philosophiques ou littéraires d'autre part.
- la **prise en compte des corrélations** entre i) les **mécanismes dits de bas niveau** : perceptifs, sensoriels, moteurs, émotionnels, ii) les **mécanismes dits de haut niveau** : réflexifs, ainsi que iii) les **mécanismes mnésiques**. La connexion entre tous ces mécanismes pourrait se schématiser comme suit :



Ces objectifs s'inscrivaient dans une écologie éducative nécessitant un **accompagnement des élèves** dans :

- la lutte contre le décrochage scolaire (pédagogues-référents : artistes, enseignants ; activités prenant en compte la biographie individuelle des élèves)
- l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active
- la création de conditions de la compréhension de l'autre, des autres langues et des autres cultures (prise de distance, changement de point de vue et de « point de sentir » (Berthoz, 2004, p. 266), prise de contact physique avec les langues et les cultures des autres),

- donc le développement des attitudes d'empathie pour lutter contre la violence et favoriser l'apprentissage des langues-cultures
- le développement de **compétences clés transversales** :
 - Des **compétences sociales et civiques** : compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles.
 - Une aptitude à prendre des initiatives (développement de l'autonomie dans les apprentissages, le montage et la réalisation de projets : **compétences d'innovation, de prise de risques, d'initiative, de maîtrise de soi et de compassion pour les autres**)

Trois grands domaines **d'objectifs didactiques** interreliés ont également été formulés. Il s'agit d'objectifs langagiers¹⁸⁷, émotionnels et métacognitifs. Je les résume en annexe (cf. annexe 2) sous forme de tableau non pas pour les séparer, mais bien davantage pour les présenter comme un tout. Par souci de lisibilité, je n'ai pas tracé de flèches à double sens entre chacune des cases, ce qui aurait néanmoins été plus juste pour rendre compte de la dynamique de corrélation complexe entre chaque objectif.

Partant d'activités comprenant l'ensemble de ces objectifs comme cadre des apprentissages langagiers, les comédiennes ont eu recours à l'esthétique performative. Les apports de l'expérience esthétique vécue par les élèves se révèlent être fondateurs dans le processus de développement de leur flexibilité langagière et de leurs capacités d'empathie, comme nous le verrons plus tard (cf. troisième partie : analyses). Cette expérience se jouait à triple niveau :

- L'expérience du spectateur d'une part, grâce au parcours culturel qui permettait aux élèves de vivre des prestations artistiques professionnelles
- L'expérience de l'acteur d'autre part, grâce à la coopération avec les artistes qui s'appuient sur des mécanismes sensibles et sur la corporéité pour la co-création de performances en langues avec les élèves.

¹⁸⁷ B.O. n° 7 26 avril 2007. Lors de l'expérimentation, les nouveaux programmes n'étaient pas encore en vigueur. Les cinq domaines d'activités langagières dans les textes officiels étaient : réagir et dialoguer, comprendre l'oral, parler en continu, lire, écrire.

Cependant, on peut noter que les compétences introduites dans les nouveaux programmes, à savoir, pour le Cycle 3 et le Cycle 4 : Écouter et comprendre, Parler en continu, Écrire, Réagir et dialoguer, Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale, ont été travaillées et développées dans le cadre du dispositif AiLES. c.f. Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

- L'expérience du spect-acteur de Boal, spectateur participant et acteur observant dans l'« espace de potentialisation », c'est-à-dire la zone de partage des connaissances.

13. L'étude longitudinale (2011 – 2015)¹⁸⁸ : étapes chronologiques de la construction de la méthodologie et de ma posture de jeune chercheure

13.1. Une recherche qui « se construit en marchant »

Ma posture de chercheure s'est élaborée progressivement, de manière non linéaire, dans un chemin de questionnement avec les autres acteurs de cette recherche. La formatrice que j'étais est entrée en recherche (qui se concrétise dans ce travail de thèse), tout comme les enseignants, les artistes, les élèves sont également entrés dans un processus de recherche. L'étude s'étant construite sur quatre années, chaque étape d'expérimentation a donné lieu à de premières analyses qui ont permis de réajuster aussi bien le dispositif que le choix des outils et l'interprétation de ces résultats.

Cette évolution est visible dans la méthodologie mise en place comme dans les résultats d'analyses, comme nous le verrons dans la partie 3.

La méthodologie que j'ai mise en œuvre est indissociable du cadre paradigmatique de l'énonciation dans lequel je me situe. Je me place, dans cette étude en seconde, personne (en tant qu'observatrice de l'évolution des élèves). Néanmoins, malgré mes efforts d'objectivation de la parole des élèves, mon interprétation sera nécessairement colorée de ma subjectivité. Rappelons en effet que pour Varela,

la connaissance est une question d'être-au-monde inséparable de notre corps, de notre langue et de notre histoire sociale. C'est une interprétation continue qui ne peut pas être précisément prise en compte comme un ensemble de règles et d'hypothèses, car elle dépend d'actions et d'une histoire, d'une compréhension construite à partir de l'imitation et de notre appartenance à une communauté qui a déjà sa compréhension propre du monde. Par ailleurs, nous ne pouvons pas rester en dehors du monde dans lequel nous nous trouvons pour étudier en quoi son contenu est corrélé

¹⁸⁸ Je reprendrai dans l'analyse thématique les quatre années d'étude, que j'interpréterai à la lumière du référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre. Il s'agit ici de présenter uniquement leur déroulé dans la mise en place du dispositif.

avec ses représentations : nous y sommes déjà immergés¹⁸⁹ (Varela, 1992, p. 252).

Cette réflexion sur la manière dont nous sommes-au-monde et l'interprétons vaut pour la recherche également. Ce regard énonctif m'invite à adopter dans le paragraphe suivant une démarche proche de l'A/R/Tographie (Irwin, 2004). Mon récit personnel et distancié a pour objectif de décrire l'évolution de ma posture de chercheuse dans le temps, qui influe directement sur l'évolution du choix de mes outils, des parties de corpus prélevées pour ma thèse, et sur l'analyse de ces données. Engageant une démarche de recherche fondée sur une épistémologie transdisciplinaire et notamment phénoménologique, je me risque, dans le paragraphe suivant (§13.1.1), à formuler partiellement ce travail dans une perspective en première personne. À laisser revenir à ma mémoire des expériences vécues, des émotions, celles qui m'ont permis de comprendre ce que je suis en mesure de comprendre aujourd'hui et de le partager dans cette réflexion. Je quitte pour quelques lignes seulement le modèle traditionnel de la rédaction scientifique, pour un récit. Pour narrer un ancrage dans ces premiers moments qui sont ceux de l'émergence d'un choix, le choix de la recherche. En ce tout début d'expérimentation, il n'était pas encore formulé ni même formé en moi. Ou il était trop enfoui peut-être.

13.1.1. Genèse de l'expérimentation et entrée en recherche

La première difficulté que je rencontre aujourd'hui à la rédaction de ce descriptif méthodologique concerne de fait ma propre posture. En effet, la recherche s'est imposée à moi plus que je ne l'ai convoquée.

Cette année-là fut lancé le projet pédagogique à la base de l'étude AiLES, intitulé « Rencontre ». C'est dans une posture de formatrice de langues que j'ai initié ce projet, faisant appel à une chercheuse confirmée¹⁹⁰ pour l'expertise scientifique. Nous avons élaboré conjointement un premier plan de travail mettant en synergie formation et recherche autour d'un travail translangue au moyen du théâtre.

Rencontre donc de la chercheuse et la formatrice avec l'équipe pédagogique et le lieu d'expérimentation : le collège d'un quartier sensible en Seine-Saint-Denis. Rencontre des élèves entre eux, qui arrivaient tous d'établissements différents du premier degré.

¹⁸⁹ Je traduis.

¹⁹⁰ Il s'agit de Joëlle Aden

Rencontre des élèves avec les adultes. Rencontre des élèves avec un nouveau milieu scolaire, un nouveau rythme. Rencontre des adultes entre eux : l'enseignante d'allemand prenait tout juste ses fonctions dans l'établissement, la principale venait d'être nommée, tout comme le principal adjoint. Les comédiennes ne se connaissaient pas, ni ne connaissaient l'établissement. Rencontre de différents parcours professionnels (élèves¹⁹¹, enseignants, chercheurs, artistes, chefs d'établissement etc.). Rencontre des langues (allemand, anglais, langues des familles, français).

Septembre 2011. Nous sommes toutes deux, porteuses du projet, au rendez-vous pour une première visite au collège. Nous rencontrons l'équipe d'enseignants et la direction. Je suis emplie d'une excitation presque enfantine dans laquelle se mêlent impatience, curiosité et un peu d'inquiétude. Vont-ils avoir envie de prendre le risque d'une telle expérience ?

Face à nous, des grilles, très hautes. Un interphone, une première grille. Une sonnette, une seconde grille. La cour, bruyante. Les élèves crient, se jettent à terre, s'agressent (je l'interprète ainsi), rient très fort aussi. Leur parole est colorée de toutes ces autres langues qui sont les leurs. Je ne comprends pas tout. C'est comme un voyage. Tout est extrême. La porte vitrée, hall d'entrée. Des carrelages blancs. Très froids. Aucune couleur. L'espace résonne. Les surveillants crient après les élèves, les gestes sont brusques, les visages fermés. Des enseignants arrivent : nouveaux cris. Des mouvements emportés : les élèves s'attrapent, se relâchent par gestes saccadés. « Sortez vos carnets ! ». Ces jeunes sont grands, athlétiques, puissants. Les regards se toisent. Tension. Je sens la peur monter en moi. Je me sens happée par un magma de violence. Ce n'est pas le milieu scolaire tel que je l'ai quitté il y a quelques années. La principale arrive. Crie elle-même très fort en direction des élèves, impose le respect de l'adulte. Elle se tourne vers nous ...

Son visage s'éclaircit dans l'instant. Sa voix est extrêmement posée et douce. Elle nous souhaite la bienvenue. Elle nous guide vers une salle de réunion dans laquelle nous attend l'équipe enseignante. Ils sont souriants, calmes. Tout a l'air de nouveau parfaitement « normal ». Tout au moins, dans la norme qui constituait ma représentation de ce qui est « normal ».

¹⁹¹ Je fais allusion à l'ouvrage d'Hélène Trocmé-Fabre „Réinventer le **métier** d'apprendre“ (1999). Cf Bibliographie

C'est dans ce bouillonnement d'humanité et ce qu'elle a de plus profond, la vie qui pulse et se colore de mille nuances d'émotions qui nous composent, que je suis entrée dans la recherche. Elle m'est advenue « en chair et en os, immédiatement intuitive, donnée originairement » (*leibhaft*), dirait Husserl (Hua I, 92). D'abord sans deviner que j'en avais déjà poussé la première porte. De mon point de vue en tant que sujet dans l'expérience naissante de la recherche, j'avais besoin de cet « être-auprès-de-la-chose-elle-même, de la regarder, de la voir, d'en avoir l'évidence » (Hua I, 93).

Ce n'est qu'en décembre 2011, après avoir vécu les trois premiers mois de l'expérimentation, perçu des transformations naissantes chez les élèves, les enseignants, les artistes et en moi-même ; après avoir senti le potentiel de cette approche éactive que je découvrais tout autant que l'équipe, que je décidai d'en faire un objet d'étude. Je me suis alors inscrite en thèse en automne 2013. Le cercle vertueux des rencontres s'enrichissait d'un maillon supplémentaire : ma rencontre avec l'univers de la science au sein d'une communauté de pratiques :

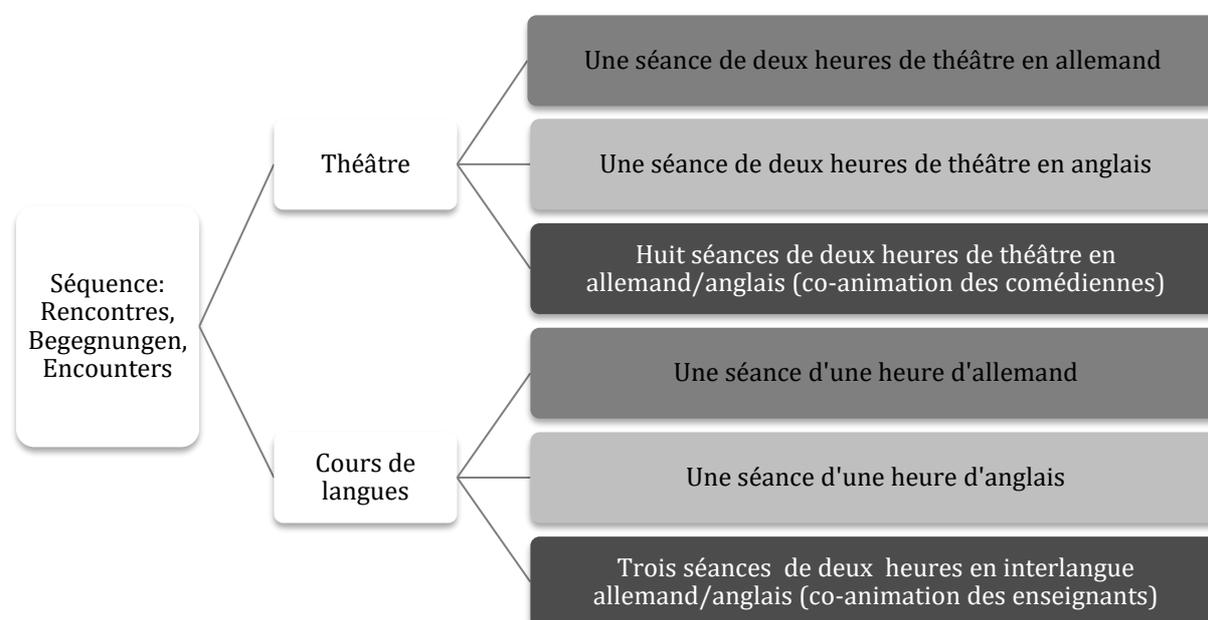
Il est clair qu'au départ, (...), je me suis dit que je n'aurais peut-être pas le temps de faire ce que je voulais faire, que je n'arriverais pas à mener mon programme tambours battants. Bon finalement, ces craintes, elles ont un peu disparu, même si tout n'est pas parfait, je me suis rendu compte que ce projet était très complémentaire avec tout ce que je faisais en classe parce que le thème de la rencontre va vraiment dans le sens de ce que l'on fait en 6^e en anglais, donc des craintes je n'en n'ai pas tellement eu. Elles ont été vite effacées grâce à la bonne organisation et la bonne entente de tout le monde. (Entretien semi-directif, Enseignant d'anglais EnsAng1, 15/02/2012, lignes 38-45)

Durant ces premiers mois d'expérimentation, je suis passée par la joie, le doute, la peur, le désarroi, puis de nouveau la joie, le bonheur – devant et avec ce que je percevais des adolescents (je parle à cet endroit volontairement des adolescents et non des élèves) et de leur environnement. Leurs peurs, leurs inhibitions, leur dureté, leurs histoires de vie aussi violentes que joyeuses, mais aussi leur espièglerie, leur fraîcheur, leur richesse, leur créativité, leur générosité.

13.1.2. Méthodologie didactique

Les trois premiers mois, nous (les deux chercheuses impliquées) avons monté une séquence très construite¹⁹² qui a permis à l'ensemble des participants d'entrer dans cette démarche, de s'appuyer sur un modèle didactique. Durant cette première phase de travail, chacune des personnes engagées, élèves et adultes, a pu prendre connaissance du point de vue, des intérêts, de la manière d'être et d'agir de chacun, selon sa perspective.

La séquence comprenait 15 séances de travail mêlant pratique théâtrale dans les langues et travail sur les langues, dont l'aboutissement a donné lieu à une représentation devant les familles.



Les élèves ont, au fil des séances, imaginé des histoires de rencontres. Ils les ont racontées en mêlant le langage non verbal, l'allemand, l'anglais, leurs langues familiales. Quatre saynètes ont été recomposées à partir de ce matériau vivant, qui ont été jouées avant les vacances de Noël devant un public composé des familles et des enseignants. Leur imaginaire a été nourri par l'album de jeunesse « Voices in the Park » d'Anthony Browne, que les élèves ont découvert en anglais et dans la traduction allemande¹⁹³.

¹⁹² En ligne sur le site des classes bilangues du Goethe-Institut: www.goethe.de/france/bilangues . Lien direct vers les séances: [http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/clb/unt/the/ein/frindex.htm]

¹⁹³ „Stimmen im Park“.

Cette lecture a également permis d'introduire une réflexion interlangues inspirée de l'intercompréhension entre les langues.

Dans leur mise en scène, les comédiennes ont utilisé les improvisations orales des élèves, mais également leurs productions écrites découlant de la séance d'écriture créative¹⁹⁴.

Ce qui a marqué cette première phase d'expérimentation fut la disposition de chacun, élèves comme adultes, à s'éloigner de ce qui lui était familier en se frottant aux différents points de vue de tous les acteurs de l'expérimentation.

Dans un premier temps, ces changements concernaient **l'approche pédagogique**. Les enseignants ont été invités à participer activement, souvent ensemble, aux activités théâtrales menées par les comédiennes avec les élèves. Leur rôle alternait entre celui de médiateurs et de co-actants (avec les élèves); ils ont également commencé à co-construire leurs séquences et à co-animer certaines séances d'enseignement de langues. Ce changement d'approche a entraîné un changement de **posture professionnelle** des enseignants. Dès les premiers mois, ils ont appris à s'observer mutuellement dans un esprit bienveillant d'analyse de pratiques professionnelles (gestes professionnels, construction des séquences, animation des séances etc.).

En tant que profs d'allemand on est très isolés, on est seul. On s'accroche à personne, sauf à des copines qui sont aussi profs d'allemand et qui travaillent dans d'autres collèges mais on n'est pas disponibles toutes les cinq minutes au téléphone (.) alors ce qui est bien, c'est ce travail en équipe, ça favorise le travail en équipe et ce que je vois c'est qu'on a tous des idées et mettre nos idées en commun, ça fait de beaux cours, des cours très intéressants et moi je l'avais vu il y a deux ans mais c'était dans l'accompagnement éducatif mais il n'y avait pas d'évaluation chez les élèves. Donc là il y a une évaluation, le théâtre par exemple et mettre des idées en commun, ça donne des cours plus riches et plus drôles et plus réfléchis parce qu'on est à deux mais on peut être plusieurs aussi. (Entretien semi-directif, EnsAll, 12/02/2012, lignes 54-62)

¹⁹⁴ Pour plus de détails sur l'ensemble du travail mené au cours des quinze séances de début d'expérimentation, cf. Le site du Goethe-Institut ci-dessus cité. www.goethe.de/france/bilangues [onglet modules de pratiques artistiques, théâtre].

Ils ont également puisé dans le registre pédagogique des comédiennes. Ils se sont ouverts à la réflexion sous-jacente au projet concernant le lien entre les langues de l'école et les langues des familles et ont perçu l'importance de prendre en compte la biographie langagière des élèves comme l'écrin d'accueil des langues qu'ils enseignent. Dès la première année, ils perçoivent le changement de perspective qu'apporte l'approche théâtrale. Celle-ci concerne par exemple la perception des objectifs langagiers qui s'inscrivent dans la relation à l'autre :

EnsAll : Alors déjà, il y a un savoir-être et ce qu'on fait en théâtre va servir en classe et je le vois bien quand chez les élèves, leur attitude a changé et du coup ç (...) c'est très important parce que il n'y a pas que l'apprentissage du lexique, il n'y a pas que l'apprentissage de faits de langue, de grammaire, de petites tâches finales à faire en classe, non il y a aussi le savoir-être et le théâtre apprend ce savoir-être. (Entretien semi-directif, EnsAll, 14/02/2012, lignes 84-88)

EnsAng1 : Et puis aussi il y a tout ce qui est le savoir-être et le bien-être, du coup (...) qu'ils ressentent parce qu'ils apprennent des choses parce qu'elles prennent du sens, évidemment parce qu'on fait quelque chose de réel, de concret, on n'est pas toujours juste à s'imaginer que... Il y a une vraie tâche finale parce qu'on a créé notre pièce et je crois surtout, j'en parlais tout à l'heure, avec ces élèves qui sont parfois surtout réservés, en début d'année qui s'ouvrent parce que le théâtre, ça a cet effet magique d'ouvrir aux gens, de les faire communiquer et des fois quand on doit prendre un rôle, c'est plus facile justement de communiquer quand c'est pas soi. (Entretien semi-directif, EnsAng1, 15/02/2012, lignes 13-20)

La forte émotionnalité qui émane d'un vécu partagé a fait très tôt prendre conscience aux enseignants des leviers mis en œuvre par cette démarche :

Ce que je voudrais ajouter, c'est que c'est vraiment, normalement les scènes qu'on fait en classe simulent la vie, ce qu'on fait dans la vie réelle. Et là c'était vraiment la vie réelle. [...] C'est pas du faux, c'est du vrai. Donc quand on parlait des émotions, il y avait cette peur avant de passer sur

scène [devant les parents] donc c'est une émotion qui n'est pas négative. C'est une émotion positive parce qu'il faut surmonter cette peur et je pense que tout ce qu'ils ont dit sur scène les a marqués et ils retiennent ces mots parce qu'en classe ils répètent les mots (Entretien semi-directif, Enseignante d'allemand EnsAll, 12/02/2012, lignes 105-106 et 110-113)

Dans l'écrin de cette relation, **l'attitude des élèves** face à leurs apprentissages a également changé progressivement. J'ai alors souhaité comprendre les raisons de cette émulation positive, respectueuse, bienveillante dans les apprentissages, observer si elle était viable et quels en seraient les effets sur le long terme. J'ai alors souhaité transformer cette expérimentation initialement prévue sur quatre mois (septembre – décembre 2011) en une étude doctorale sur l'ensemble des années du collège de cette classe bilingue.

13.1.3. Vers une posture de jeune chercheure

Our role as researchers is not to tell communities what the questions are but rather to support the construction and design of research methods that respond effectively to the challenges, as they are understood by the community from which they emerge. (O'Connor & Anderson, 2015, p. 51)

En tant que praticienne, j'ai donc également changé de posture puisque j'ai moi-même, avec les enseignants, pris conscience de l'importance d'une approche trans-langues qui ne concerne pas uniquement les langues de l'école mais également celles des familles. Par ailleurs, ma participation active à cette expérimentation m'a amenée à faire le choix d'entrer en recherche consciente et construite.

Dans un premier temps, ma posture principale a été celle de **coordinatrice** de ce travail de recherche-action-formation¹⁹⁵. Dans ce rôle, au-delà des aspects administratifs, ma fonction a sans doute été principalement celle d'une **médiatrice** entre la pratique enseignante, la pratique théâtrale (pédagogie du théâtre), la formation et la recherche. Parfois, j'ai également été médiatrice entre les élèves (essayant d'apaiser les relations sociales) ; parfois entre les artistes et les élèves (en explicitant les consignes entre les

¹⁹⁵ Je préciserai dans les paragraphes suivants la nature de la recherche que j'ai menée en fonction de ses caractéristiques complexes.

langues) ; parfois encore entre les élèves et les enseignants (j'ai tenté de prendre en compte la parole des élèves et de la véhiculer). Cette posture de médiateur/médiatrice a également été endossée par les enseignants, qui ont didactisé la parole des artistes ou jeté des ponts linguistiques d'une langue à l'autre, ou bien encore établi et mis en lumière des liens d'une discipline à l'autre. Elle était également naturellement présente chez les comédiennes qui puisaient en permanence dans les registres pré-verbaux, verbaux (dans plusieurs langues) et co-verbaux. L'enseignante-chercheure a elle-même, forte de son expérience, impulsé des orientations didactiques et épistémologiques, en particulier concernant le *translangager* (Aden, 2012). Et les élèves, peu à peu, se sont également imprégnés et emparés de ces stratégies de la relation à l'autre. C'est ainsi que les médiations, dans l'action se faisant, sont devenues le cœur de mes observations.

Avec mon entrée dans un parcours de recherche, marquée par ce travail doctoral, j'ai pu intervenir avec les praticiens : aussi bien avec les artistes, la première année uniquement, pour remplacer la comédienne de langue allemande lorsqu'elle ne pouvait pas être présente, qu'avec les enseignants pour proposer certaines activités de classe, seule ou avec la directrice scientifique. Je suis ainsi devenue **co-praticienne**.

Ma posture a donc évolué, et je suis devenue chercheure dans une « communauté de recherche » fondée sur une approche éactive. L'équipe, soudée, partageait des valeurs basées sur le respect mutuel, l'écoute, le partage d'opinions. Les champs et sensibilités éducatives complémentaires de chacun des membres ont permis à l'équipe éducatrice de se constituer progressivement en communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998) et de recherche avec les élèves. La communauté s'est constituée par des réunions de travail dans l'établissement et des échanges de courriels ou des skypes, mais ce travail a été intensifié grâce à des réunions conviviales les weekends, qui ont beaucoup contribué au maintien d'un équilibre lors des différentes phases du projet, nécessairement alimentées de certains épisodes de tension, de questionnements, de doutes.

Au fil du temps, neuf enseignants et trois comédiennes, deux chercheures, des stagiaires allemands, le personnel administratif du collège et les parents ont pris part à l'expérimentation, avec les participations ponctuelles et changements suivants :

- trois comédiennes (deux anglophones, une germanophone). L'une des comédiennes ayant quitté la France après les deux premières années de l'étude, elle a passé le relai à une collègue qui a porté les deux dernières années.

- cinq enseignants de langues (l'enseignante d'allemand qui a été présente durant les quatre années, un enseignant d'anglais qui avait la classe en sixième, une enseignante d'anglais qui a suivi le projet à partir de la cinquième et durant trois ans, après un accord préalable avec ses collègues¹⁹⁶; une enseignante de français l'année de cinquième, qui a ensuite été remplacée par une enseignante de français qui a assuré les années de quatrième et de troisième ;
- une enseignante d'Arts Plastiques, impliquée dès le début du projet mais de plus en plus partie prenante de la conception et la co-réalisation du travail mené avec les élèves ;
- une enseignante de musique présente en sixième mais qui, pour des questions personnelles, n'a pas pu poursuivre.
- l'enseignante d'histoire en quatrième
- et l'enseignant de mathématiques est intervenu sur un point très précis en troisième

Dans le projet AiLES, travailler en communauté de pratiques consistait à (cf. Wengler, 1998)

- **S'engager** dans une entreprise commune
- **Travailler** ensemble, **se questionner** ensemble dans un processus d'apprenance (Trocmé-Fabre, 2003)
- **Partager** les ressources, les compétences
- **Inventer** constamment des solutions locales aux problèmes rencontrés
- Cultiver le **bien-être** de tous : se respecter, se faire confiance, s'écouter

Cette approche est très proche des communautés professionnelles d'enseignement-apprentissage (*Professionnelle Lehr- und Lerngemeinschaften*) proposées depuis les années 80 par le pédagogue allemand Hans-Günter Rolff. Il précise les deux termes clé « communauté » et « professionnelle » ainsi :

on entend par **communautés** des groupes d'individus qui se sentent liés par une sensibilité, des objectifs et des jugements communs. Ces groupes sont

¹⁹⁶ Elle a souhaité garder cette classe à l'issue de l'année de 5^e, alors que la tradition du collège aurait voulu que chaque année, un autre enseignant de l'équipe d'anglais prenne la responsabilité des enseignements afin que les élèves se trouvent confrontés à différents accents, différentes méthodologies. Sa motivation de choix était de pouvoir ancrer sa réflexion et l'expérimentation sur le long terme. Elle a par ailleurs fait part du temps dont elle a eu besoin pour entrer dans cette logique de projet complexe qui transformait peu à peu ses pratiques, et l'équipe a pensé qu'il était préférable de ne pas changer d'enseignant chaque année comme prévu.

centrés sur les personnes et répondent à des besoins comme la confiance, le soin de l'autre, la compassion, le souci de l'autre, l'attachement, l'engagement et la responsabilité.

Le **professionalisme** implique une formation qualifiée et une grande exigence dans l'exercice de la profession, confirmée par des standards de haut niveau qui peuvent être garantis par une organisation professionnelle ; tout comme l'intérêt des individus de poursuivre leur qualification (Bonsen et Rolff, 2006 : 169)

Dans cette étude, j'ai eu une posture de participation observante qui a peu à peu glissé vers l'observation participante (Blanchet, 2011, p. 73 ; Soulé, 2007, p. 128). En quoi ma démarche était-elle participante ? Pour impulser l'innovation pédagogique en termes d'organisation comme de contenus, il était nécessaire en début de projet expérimental de m'impliquer directement dans l'action éducative, en proposant notamment une séquence co-construite avec la chercheuse et les artistes de la communauté de pratique et de recherche. Peu à peu, les enseignants se sont emparés de la démarche et mon rôle en a été modifié.

Le choix d'une **observation participante ouverte**, de type périphérique (Gold, 1958 ; Adler et Adler ; 1987) impliquait nécessairement de prendre en compte l'ensemble des points de vue des acteurs de l'expérimentation. Dans cette étude, les praticiens étaient des enseignants mais aussi des artistes. Si les exigences institutionnelles d'un point de vue de l'école donnent naissance à des cadres standardisés, à des progressions pré-définies, les exigences de l'artiste en revanche sont celles d' « espaces vides » (Brook, 1977) qui laissent la place à la créativité. Pour comprendre comment se relie ces deux pédagogies *a priori* antagonistes et analyser les leviers comme les obstacles de cette pédagogie hybride pour les élèves, une approche émergentiste m'a semblé être la plus à même de garantir des espaces de liberté et de naissance de la parole tout en proposant un cadre envisageant une progression.

Cette approche participative m'a permis de prendre en considération le « point de vue » des praticiens et ses changements (Berthoz, 1997), leur « point de sentir » et ses transformations (Berthoz, 2004, p. 266) - et dans ce cas, en particulier des artistes¹⁹⁷ mais également des enseignants. Cette « décentration perceptive » (Berthoz, 1997, p.

¹⁹⁷ En tant qu'enseignante de formation, le point de vue des enseignants m'était en effet *a priori* plus familier que celui des artistes.

244¹⁹⁸), inhérente à toute approche dite participative, s'est opérée chez moi aussi bien physiologiquement, dans l'action partagée, que mentalement, au travers de la prise en compte réfléchie de leur perspective pour réorganiser le dispositif en fonction des demandes et besoins de chacun. Ce fut en particulier le cas à partir de la fin de la première année, lorsque fut décidée la prolongation de l'expérimentation sur l'ensemble des quatre années du parcours de collégiens des élèves impliqués (cf. §8.2. : l'année du changement de perspective).

Cette posture se transformant a fait évoluer le questionnement formulé dans ma problématique initiale. C'est en particulier l'angle par lequel j'ai abordé l'objet de la recherche qui a changé. Je n'observais plus en premier lieu les élèves du point de vue de leurs connaissances langagières se construisant, mais du point de vue de leur corporéité médiatrice entre ces langues. Certes, l'« outil clé en main¹⁹⁹ » que je m'étais engagée à livrer aux enseignants était important, mais il s'agissait avant tout pour moi de comprendre les processus sous-jacents à ces transformations vers l'autonomie langagière des élèves. Je les voyais s'opérer et je pressentais une dimension cachée. Si les mécanismes de conscientisation des corrélations des structures langagières aidaient les élèves à ancrer des connaissances, ils ne se réalisaient qu'en accompagnement d'un vécu fort (des activités, des spectacles). Avait été posée comme hypothèse de départ, que le développement de « compétences émotionnelles » était favorable aux apprentissages. En amont cependant, dans la pratique bilangue du théâtre, des leviers bien plus puissants semblaient à l'œuvre. Je décidai de les interroger.

Sur le plan de la méthodologie, cette posture émergente suscitait également de nouvelles questions : quelle créativité devait être déployée pour que le terrain d'exploration ne soit pas qu'une ponction des données sur un phénomène à éclairer lié à la pratique, mais qu'il constitue une intervention éducative au sens plein du terme, supposant un engagement des chercheurs et des praticiens à « agir » dans la pratique et à se servir de cet « agir » pour éclairer un phénomène ?

Sur le plan des résultats, comment assurer la fécondité de la démarche entreprise et qui a mobilisé, outre les chercheurs, les acteurs du terrain de la pratique ? Quelles sont les différentes formes ou manifestations que prennent les fruits de cette démarche ?

¹⁹⁸ Version IBOOK

¹⁹⁹ www.goethe.de/france/bilangue

L'impulsion née du besoin amorce une expérience qui n'est pas consciente de la direction qu'elle va prendre ; la résistance et les obstacles entraînent la conversion de l'action directe en réflexion ; on se retourne en l'occurrence sur la relation qui existe entre les conditions qui font obstacle et ce que la personne possède comme capital actif acquis grâce à des expériences antérieures. Comme les énergies ainsi sollicitées renforcent l'impulsion originale, celle-ci opère de façon plus circonspecte, avec une intuition de la destination et de la méthode. Tel est le schéma de toute expérience qui a un sens. (Dewey, chap 4, Art comme expérience)

13.2. Un parcours de recherche émergent

Ma recherche doctorale explore, rappelons-le ici, les effets d'une approche énaïve sur les apprentissages. Elle se nourrit de différents courants complémentaires dont le point commun est qu'ils s'inscrivent dans la dynamique complexe (Nicolescu, 1996) des relations humaines. Je les relie dans une perspective écologique²⁰⁰ (Van Lier, 2004, 2010), car je prends en compte l'impact de l'environnement sur les apprentissages (école : salle de classe, salle polyvalente, salle de théâtre ; quartier ; ville...). Ma recherche est également ethnographique, dans la mesure où je me suis souvent immergée dans le contexte scolaire que je souhaitais étudier, « d'abord pour passer la frontière et y être accepté(e), ensuite pour apprendre sa culture dont une part importante ne sera pas formulée par eux (...) » (Woods, 1986²⁰¹). Pour moi, il s'agissait notamment de comprendre les interactions du groupe, la communauté de pratiques, qui constituent une forme de métalangage à même de m'apporter quelques éléments de réponses à mes questions de recherche initiales.

Pour relever les données constitutives de mon corpus, j'ai fait le choix d'être présente à un rythme hebdomadaire durant les quatre années scolaires concernées par l'étude. J'étais au collège autant que possible à chaque séance de théâtre, et de temps à autre, durant les séances de cours des enseignantes. Je suis parfois restée des journées entières en salle de professeurs, à d'autres moments de la semaine, afin de m'imprégner

²⁰⁰ „An ecological approach aims to look at the learning process, the actions and activities of teachers and learners, the multilayered nature of interaction and language use, in all their complexity and as a network of interdependencies among all the elements in the setting, not only at the social level, but also at the physical and symbolic level.(...) Briefly listed, they are: relationships (rather than objects); context; emergent patterns; quality; value; critical perspective; variability; diversity; and agency (see van Lier, 2004, for further details)” (Van Lier, 2010, p. 3).

²⁰¹ (cf. <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrin.htm>)

sensoriellement et émotionnellement du milieu dans lequel évoluent les élèves comme les enseignants. Je percevais les rires, les colères, les partages d'opinions des enseignants sur des élèves que certes, souvent je ne connaissais pas, mais ces conversations me permettaient néanmoins de mieux comprendre de l'intérieur l'environnement de l'étude. Je sentais que cette expérience m'était nécessaire pour ne pas avoir pour unique base de réflexion des présupposés et des représentations de ce qu'était « *La vie Au collègue* », qui en réalité est une notion parfaitement inexistante. « *La vie Au collègue* » n'est pas une entité en soi, mais elle est variable d'un collègue à l'autre, d'une année à l'autre dans un même établissement selon les personnels présents et leur interaction avec les élèves. Les uns comme les autres évoluent dans le temps, partent vers d'autres établissements, arrivent d'ailleurs (pays, villes, collèges). *La vie* se métamorphose en fonction du ressenti personnel d'un individu à l'autre, qu'il soit élève, enseignant, conseiller d'orientation, surveillant, principal ou autre. Cette expérience proche de l'approche écologique m'a en partie permis d'avoir une posture d'ethnologue : « c'est une manière de penser, celle qui s'impose quand l'objet est 'autre', et exige que nous nous transformions nous-mêmes » (Merleau-Ponty, 1960, p. 194)

Pour que ma démarche soit totalement ethnographique, je pense qu'il aurait été néanmoins préférable que j'aie par ailleurs rencontré les familles chez elles, que je vive dans le quartier des élèves pendant quelques temps, ce que je n'ai pas fait, malgré mon intention. Il était en effet difficile d'une part d'entrer dans une telle confiance avec les familles pour qu'elles m'acceptent chez elles, d'autre part de ne pas bloquer les élèves qui, à cet âge, souhaitaient souvent séparer leur vie familiale de l'école et craignaient qu'on s'immisce dans leur vie intime. Cette entrée dans leur milieu familial aurait été d'autant plus difficile que je ne parle pas leurs langues et que les élèves auraient donc dû être médiateurs. Il m'aurait fallu beaucoup de temps, et ma propre vie familiale me permettait difficilement de m'immerger totalement durant quelques mois dans le milieu de la Cité dans laquelle vivent ces jeunes.

Cette recherche est contextualisée, est menée *avec* les acteurs dans un questionnement partagé en communauté de pratiques (Lave et Wenger, 1991 ; Rolff, 1980, 2001 ; Wenger, 1998) et de recherche.

Ces différents faisceaux de perspectives et d'approches méthodologiques, d'écoles de pensée conjuguées, sont autant d'éléments qui constituent la matrice énaïve de ma recherche.

13.3. Une méthode de recherche qualitative

Rappelons ici que j'ai préféré la désignation « méthode de recherche », plutôt qu'une « méthodologie », en tant qu'approche dynamique de recherche, transposable dans ses grandes lignes dès lors qu'elle est adaptée au nouveau milieu dans lequel elle sera mise en œuvre (cf. Morin cité par Blanchet, 2011, p. 457). La « méthodologie », pour Blanchet, (ibid.) relève d'une « programmation a priori d'une technique fixe de recherche ». Ma recherche prend en compte la réalité complexe (Aden, Grimshaw et Penz, 2010 ; Morin, 1988, 1995, 2005) des apprentissages. En cela, elle ne peut dépendre d'une technique fixe.

La méthode mixte (Pinard et al. 2004) que j'ai mise en œuvre est proche d'une procédure empirico-inductive, exploratoire, souvent utilisée dans les recherches ethnographiques, qualitatives (Riemer in Settinieri et al., 2014, p. 21) et empiriques (Blanchet, 2011, p. 73). Cette démarche est caractérisée par une triple exigence : i) une approche compréhensive²⁰² (Kaufmann, 2011), ii) la volonté de révéler une réalité telle qu'elle est vécue à l'intérieur du milieu étudié iii) la nécessité pour ce faire de « prendre de la hauteur » et d'aiguiser son regard distancié. La prise de distance est néanmoins corrélée à mon interprétation subjective des processus observés, ce qui est tout à fait compatible voire inévitable d'un point de vue phénoménologique.

Dans le cas de mon parcours de recherche, j'ai accordé de l'importance au caractère évolutif des processus liés à l'action éducative, c'est-à-dire au couplage (Varela, 1988a, 1988b, 1989) entre des individus (adultes, élèves) et leur environnement dans une situation d'apprentissage. J'ai donc nécessairement mis en place une approche qualitative couplée de certaines mesures quantitatives (test psychométrique de Davis, 1980, cf. §19.4). Le paradigme éenactif, transdisciplinaire, de Varela appelle en effet à dépasser les simples analyses statistiques et rejoint les aspirations des chercheurs du

²⁰² « La personne humaine y est envisagée et l'analyse se focalise sur la dialectique individuel-collectif. En référence à Schurmans (2003), il s'agit de considérer que « si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux –, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes sociohumains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens ». (p. 63 in Dayer & Charmillot (2012): « La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation », in *Formation et pratiques d'enseignement en questions* N° 14, 2012, pp. 163-176.

En ligne : [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/11_dayer.pdf]

19^e siècle²⁰³ dans le domaine de la sociologie et de l'anthropologie qui, alors préoccupés par les besoins de changements sociétaux, avaient développé les approches qualitatives (Taylor et Bogdan, 1984).

13.4. Une recherche empirique

Ma recherche est empirique (Albert et Marx, 2010, p. 12), dans le sens où elle repose sur une expérimentation de terrain en tant qu'espace géographique, temporel, social et situationnel (Blanchet, 2011, p. 18). L'analyse des données collectées m'autorise à envisager des réponses à des questionnements préalables, qui m'ont permis d'imaginer le dispositif. Mais mes observations m'ont également amenée à formuler de nouveaux questionnements (émergence).

13.5. Une recherche émergentiste

J'ai privilégié une méthode émergentiste (cf. Lewes²⁰⁴, 1875 : « propriétés émergentes », p. 368) (Larsen-Freeman et Cameron, 2008), souvent simplifiée par la formule tirée des propos de Pascal²⁰⁵ « le tout est plus que la somme de ses parties ». Elle met en lumière la réalité complexe de toute situation vécue, elle-même inhérente à tout apprentissage. J'ai donc certes formulé des hypothèses de départ, mais j'ai adapté ces hypothèses en fonction de mes observations et des premiers résultats obtenus. Au fil des quatre années d'expérimentation, j'ai fait évoluer le choix de mes outils en fonction de l'évolution des élèves et des situations. J'ai donc progressivement, avec la communauté, changé le dispositif, m'adaptant de manière dynamique aux situations au fur et à mesure des premières analyses. Ce positionnement m'a permis, entre autres, de prendre en considération un facteur-clé que je n'avais pas intégré dans mes hypothèses préalables : le rôle de l'expérience esthétique.

²⁰³ Plus tard, les stratégies de recherche se sont démultipliées dans différents domaines relatifs aux phénomènes sociaux et humains.

²⁰⁴ Lewes, G.H. (1875). *Problems of Life and Mind. First series: The Foundations of a Creed* (2 Vols.), Boston (MA): James R. Osgood & Co.

²⁰⁵ « Donc toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens pour impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties. » Pascal (1669, p. 214)

La position émergentiste est propre au paradigme éenactif (Varela, 1996b)²⁰⁶, comme cela a été exposé en première partie de ce travail. Dans ce cadre en effet, il est nécessaire de prendre en compte les phénomènes de créativité et de diversification qui apparaissent dans des processus de complexification propres à toute interaction sociale (Goffmann, 1973), donc langagière (Maturana et Varela, 1994), et à plus petite échelle propres à la classe de langue (s) (Aden, 2009, 2010a et b ; Eschenauer, 2014).

Ce qui différencie l'éenaction des autres courants émergentistes est son ancrage dans le Vivant, c'est-à-dire dans l'équilibre sans cesse renouvelé entre des systèmes autonomes et leurs composants. L'émergence signifie une association dynamique entre le tout et les parties. « En utilisant la terminologie de l'émergence, on pourrait dire que l'association est le processus par lequel des schémas cohérents de l'expérience émergent d'expériences conjointes qui s'affectent réciproquement²⁰⁷ » (Thompson, 2007, p. 31). Thompson résume la « dynamique co-émergente » (ibid., p. 37) dans une acception éenactive des processus du vivant (y compris cognitifs) en précisant que le tout et les parties co-émergent et se déterminent mutuellement. Adapté à ma recherche, on pourrait dire que mon dispositif et les acteurs de l'expérimentation, que ce soient les adultes ou les élèves sujets de mon observation, se déterminent mutuellement au fil du temps. Mon dispositif a évolué avec le changement d'attitude des élèves face à la recherche d'une part. Par exemple, ils ont exprimé, à partir de la fin de la troisième année d'expérimentation, le souhait de ne plus remplir les arbres de positionnement par exemple. J'y ai donc renoncé lors de la dernière année d'expérimentation. Ils ne souhaitaient plus les regroupements d'analyse métacognitive en fin de séance que nous avions mis systématiquement en place après les ateliers lors des deux premières années. Nous les avons donc espacés dans le temps. Ils n'avaient plus de gêne face à la caméra, j'ai donc filmé des entretiens d'explicitation en dernière année d'expérimentation (cf. descriptif de l'évolution du dispositif sur les quatre années).

Dans le dispositif éenactif de recherche que j'ai mis en œuvre, j'ai donc peu à peu orienté le focus sur l'expérience en première personne pour expliciter les phénomènes émergeant dans les interactions. Il était également incontournable de supprimer la

²⁰⁶ Dans son ouvrage *Invitation aux sciences cognitives* (1989), Varela présente l'éenaction comme un approfondissement et un élargissement de l'émergentisme.

²⁰⁷ Using the terminology of emergence, we could say that association is the process by which coherent patterns of experience emerge from conjoined and reciprocally affecting experiences

dichotomie entre subjectivité et objectivité – toute approche en troisième personne, dite objective, étant elle-même nécessairement empreinte de subjectivité.

Par conséquent, l'opposition habituelle des comptes-rendus en première personne par rapport à ceux en troisième personne est trompeuse. Elle nous fait oublier que les soi-disant résultats objectifs obtenus en troisième personne sont réalisés par une communauté de personnes concrètes qui sont incarnées dans leur monde social et naturel tout comme les comptes-rendus obtenus en première personne²⁰⁸ (Varela, 1996, p. 340)

13.6. Une recherche située

Les trois courants de l' « action située », développée dans l'ethnométhodologie d'Harold Garfinkel, de l' « apprentissage situé » propre à la psychologie interculturelle (Cole, 1996) et de la « cognition distribuée » (Vygotski, Léontiev) constituent le berceau de l'approche située (Grison, 2004). Celle-ci est également propre à l'énaction.

Dans ce paradigme en effet, les apprentissages sont situés dans la mesure où ils sont indissociables du contexte dans lequel ils se réalisent et qu'ils se co-construisent dans les interactions. Varela rejoint Lave et Wenger (1991) ou d'autres théoriciens associés aux apprentissages situés (les pragmatistes comme Dewey (1913), Mead (1934); les socioconstructivistes comme Vygotski (1934), Lantolf (2000)) ou à la « cognition située » (Bruner, 1990). Pour eux en effet, les apprenants sont acteurs de leurs apprentissages qu'ils réalisent dans l'action partagée en communautés.

La notion de « couplage structurel », (Maturana et Varela 1994 ; Varela, 1989), centrale dans le paradigme de l'énaction et qui sous-tend mon travail, appréhende les relations environnement-système. Pour Varela, les systèmes vivants sont à la fois autonomes et dépendants des relations environnement-système. À l'échelle de la classe de langue de mon terrain d'expérimentation, ce couplage s'est traduit par une prise en compte pour mes observations, pour le choix de mes outils comme pour mes analyses, des relations interdépendantes enseignant-élève ⇔ élève-élèves ⇔ élève-famille ⇔ élève(s)-établissement scolaire ⇔ enseignants-établissement-scolaire.

²⁰⁸ Je traduis.

14. Constitution du corpus

Dans cette recherche, j'ai privilégié une méthode mixte. Il s'agit en effet pour moi de comprendre les processus d'apprentissage, donc la perspective des élèves. Dans une analyse thématique, j'étudie le niveau méso (la classe). Je m'appuie également sur le niveau micro qui concerne l'observation plus précise de sept élèves en particulier, à partir desquels j'avais l'intention de procéder à une étude de cas à laquelle j'ai finalement renoncé. Les informations plus précises les concernant et que j'ai recueillies me permettent néanmoins d'observer des variations individuelles au sein de l'évolution du groupe-classe (cf. §25.3). Le niveau macro (la communauté de pratique) fait l'objet d'autres recherches. J'ai choisi différents outils de recueil et d'analyses de données qui me permettaient d'éclairer d'un point de vue intrinsèque et extrinsèque les phénomènes observés et, en les triangulant, de répondre à mes questions de recherche.

Pour prélever mon corpus, j'ai assisté très régulièrement à certaines séances que j'ai filmées, et j'ai rédigé un carnet d'observations. Par ailleurs, mon point de vue de chercheure a été complété par celui d'un artiste vidéaste qui a de son côté filmé certaines séances, captant par son œil d'artiste des points de vue autres que ceux que je pouvais avoir de mon côté. Ma caméra était fixée en plan large. Ces prises de vues ont été complétées et précisées par des photos réalisées par un artiste photographe qui est venu documenter quelques séances-clé. Cet artiste a par ailleurs lui-même fait des propositions pour intégrer son travail dans les créations esthétiques des élèves.

Ces deux objectifs, du caméraman et du photographe, ont progressivement été totalement banalisés, dès la deuxième année, et tellement intégrés par les élèves comme par les enseignants qu'ils ne prêtaient plus aucune attention au matériel pourtant volumineux, ce qui a permis de capter des situations au plus près de l'authenticité du vécu des uns et des autres.

Technique de collecte de données : observation participante et entretiens d'explicitation

Les interventions artistiques ont été documentées dans la perspective d'une approche qualitative, avec l'objectif d'une triangulation de perspectives (recueil des perceptions des élèves en première personne avec les entretiens semi-directifs et d'explicitation, les questionnaires, les portraits de langues ; observations en troisième personne avec les entretiens des enseignants, des artistes, les captations vidéo, les questionnaires ;

observations en seconde personne avec mes carnets d'observations). D'un point de vue quantitatif, j'étudie plus spécifiquement l'évolution des attitudes d'empathie des élèves selon les quatre caractéristiques de l'empathie définies par Davis (1980) et évaluées dans le test psychométrique *Interpersonal Reactivity Index* (IRI)²⁰⁹, et la dimension égo-/hétérocentrée, interpersonnelle et spatio-temporelle que lui confèrent Thirioux et Berthoz (2010). Pour interpréter les données, un croisement transdisciplinaire (langues, sciences performatives, neurosciences) est effectué.

Mon objectif était de trianguler des perceptions et des conclusions provenant de différents points de vue (les éducateurs artistes et enseignants, les élèves, le mien) concernant un même phénomène observé. Lors de mes premiers entretiens, je réalisais que les entretiens semi-directifs étaient insuffisants et me faisaient courir le risque d'induire certaines réponses. J'ai alors fait évoluer mes outils et me suis formée à l'explicitation (Depraz, Verela et Vermersch, 2011; Vermersch, 1994) avec le Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX²¹⁰). J'ai pu ainsi terminer l'expérimentation avec des entretiens de nature phénoménologique.

15. Évolution des hypothèses de recherche : de la théâtralité à la performance artistique et l'expérience esthétique

Au fur et à mesure de l'évolution de cette recherche, mes hypothèses ont elles aussi été modifiées. Au départ de ce travail de thèse, j'avais choisi de travailler sur les mécanismes d'empathie et les émotions dans les apprentissages de langues. Je souhaitais expérimenter des moyens de décloisonner les apprentissages de langues, dans le contexte propice des classes bilangues. J'avais alors décidé d'explorer les effets des approches théâtrales menées conjointement dans les langues allemande et anglaise. Je posais en effet l'hypothèse que le théâtre pourrait être facilitateur pour passer d'une langue et d'une culture à l'autre, y compris entre deux langues étrangères, en ce sens qu'il puise dans le registre émotionnel et le développe, tout en potentialisant les mécanismes d'empathie (Aden, 2010) (cf. §10.). Je supposais parallèlement que dans le même temps, la capacité croissante des élèves à se mettre en empathie avec autrui pourrait les aider dans leur jeu d'acteur plurilingue, et dans leur capacité à passer d'un

²⁰⁹ Cf. §19.4

²¹⁰ <http://www.grex2.com>

langage à l'autre. Je posais donc l'hypothèse d'un cercle vertueux théâtre ⇔ empathie ⇔ translangageance (cf. §11).

Si cette prémisse de départ a semblé se confirmer, elle s'est complexifiée et de ce fait, précisée dans les questions que j'ai formulées.

J'observais en effet dès la fin de la première année exploratoire que, malgré les premières réticences exprimées clairement par la comédienne anglaise ComAng1 en début d'expérimentation, le recours simultanément à plusieurs langues, loin de perturber les élèves, semblait réellement les aider.

ComAng1: Au début j'étais pas du tout d'accord. **Je pensais que c'était n'importe quoi d'avoir deux langues dans le même salle**, la première séance qu'on a fait ensemble **je trouvais ça catastrophique**, je trouvais ça que ça rassemblait pas à la vraie vie que c'était un espèce de mise en scène où euh (.) ils répondaient à une question en anglais et ensuite y répondaient à une autre en allemand et **tout p'tit à tout p'tit j'ai réalisé que non que j'avais totalement tort qu'en fait c'était bien la vraie vie** et (---) c'est de (.) de mélanger les langues comme ça c'est ce qu'il faut faire parce que la vie n'est pas com (.) compartimentalisée comme le théâtre n'est pas comp (---) comp (---) ((rires)) (---)

Cherch1 : compartimenté (---)

ComAng1 : comme le théâtre ne peut pas être divisé et comme le métier des comédiennes pareil. Donc euh (.) ça je trouve euh (.) vraiment intéressant **j'adore le fait que ce projet a changé** (---)

(Entretien semi-directif, 04/01/2013, lignes 31-41)

Le langage non-verbal constituait une médiation dont les élèves se sont immédiatement emparée. Les élèves évoquent d'une part la gestualité :

<Dylan> : C'est **grâce aux gestes** qu'on a re (.) qu'on a trouvé. (Entretien collectif semi-directif, 09/01/2012, ligne 178).

D'autre part, le vécu émotionnel :

<Mina> : Ben là dedans il y a surtout des gestes.

Cherch2 : Mhm. Oui.

<Mina> : Les émotions.

<Jade> : (les émotions) (Entretien collectif semi-directif, 07/01/2012, lignes 205-208).

Le plurilinguisme pratiqué dans le dispositif faisait appel non seulement aux langues de l'école (en particulier l'allemand et l'anglais) mais également aux langues familiales simultanément. Cette pratique avait lieu aussi bien dans le guidage des activités (co-animations en théâtre et en cours de langues) que dans l'expression des élèves, en particulier dans les échauffements et les improvisations.

Une question d'approfondissement se posait alors à moi : pourquoi était-ce plus facile d'apprendre pour les élèves alors que l'approche pédagogique choisie était guidée par la prise en compte de la complexité langagière ?

Parmi les lectures que j'ai alors faites pour comprendre ce phénomène observé et éventuellement, proposer des ajustements de dispositif ou changer ma posture de chercheure, j'ai retenu en particulier un extrait de l'ouvrage de Berthoz (1997) qui m'a partiellement permis de reformuler mon hypothèse de départ. Berthoz (1997, p. 141) cite les études menées par le chercheur Rolls et relève

l'existence de branchements des neurones de l'hippocampe qui se projettent sur eux-mêmes ou sur des neurones voisins et confèrent à la structure une capacité de mémoire et de récupération des données mémorisées (rappel). (...) Ce mécanisme permettrait donc l'utilisation d'épisodes anciens comme modèles de ce que l'action commencée peut produire. Autrement dit, pour prédire les conséquences de l'action entreprise, on rappelle l'action qui est en mémoire, même si le contexte en est différent, pour disposer d'un modèle permettant d'anticiper les conséquences de l'action et de la modifier éventuellement.

C'est la manifestation que l'on retrouve dans la madeleine de Proust. Les neurologues ont donc la possibilité de visualiser des phénomènes que les artistes (comme les comédiens, qui mémorisent leur texte en fonction de leurs déplacements dans l'espace, leurs mouvements ; les auteurs de littérature, comme Proust etc.) et les phénoménologues connaissaient déjà depuis bien longtemps. Le cerveau est en capacité de compléter des informations manquantes. Il s'appuie sur la mémoire spatiale et active, dans le même temps, la planification des actions. Shepard avance l'idée d'une résonance

entre un répertoire de représentations internes liées à l'apprentissage individuel combiné avec l'évolution biologique du sujet ; et les indices que livrent l'environnement, même s'ils sont incomplets. « L'organisme est à tout moment accordé pour résonner à des formes (patterns) correspondant aux invariants significatifs pour lui. (Shepard, 1984, p. 433)

Rapportées aux apprentissages translangues, ces études permettent de supposer que loin « d'embrouiller » les élèves, le translangager active ces mécanismes naturels du cerveau. Il se pourrait alors qu'en plaçant les élèves dans des situations authentiques du langage par le théâtre, nourrissant un besoin, un désir d'apprendre, les langues s'inscrivent dans des actes de paroles liées à des expériences vécues. Les élèves puiseraient à la fois dans une mémoire sémantique, sensorielle, spatiale et pourraient, par associations d'expériences langagières vécues (langues des familles, langage non-verbal) avec des apprentissages nouveaux (langues de l'école), combler les vides manquants pour s'exprimer de manière autonome, y compris dans les nouvelles langues.

À la différence de ce que Beacco (2007, p. 58) nomme « les activités interactives de communication » dont il précise que certaines « peuvent être relativement fermées, par exemple quand il s'agit de s'approprier des interactions orales plutôt prévisibles qui correspondent à des rituels sociaux très stabilisés » (ibid.), une pédagogie énative concrétisée par une approche performative des enseignements permettrait alors d'explorer et actualiser le potentiel de l'approche esthétique/artistique pour favoriser des attitudes propices à l'intercompréhension, l'empathie et les compétences de translangageance (cf. §3.4.4 et §4.2.2). L'élaboration linguistique, ne reposant pas uniquement sur des représentations symboliques abstraites et conceptuelles, impliquerait l'activation du système moteur (Gallese et al. 2005 ; Aden, 2013). Ainsi, l'hypothèse élargie serait que les approches performatives translangues permettent de conjuguer maîtrise des langues et compétences plurilingues et transculturelles en prenant en compte les variables transversales (sentiment d'efficacité personnelle, émotion, apprenance, etc.) dans l'apprentissage des langues. Cette approche énative via la performativité langagière esthétique conçoit la créativité comme aptitude médiatrice (ou forme d'étayage) entre toutes les formes de langages.

Le cercle vertueux se traduirait donc ainsi :

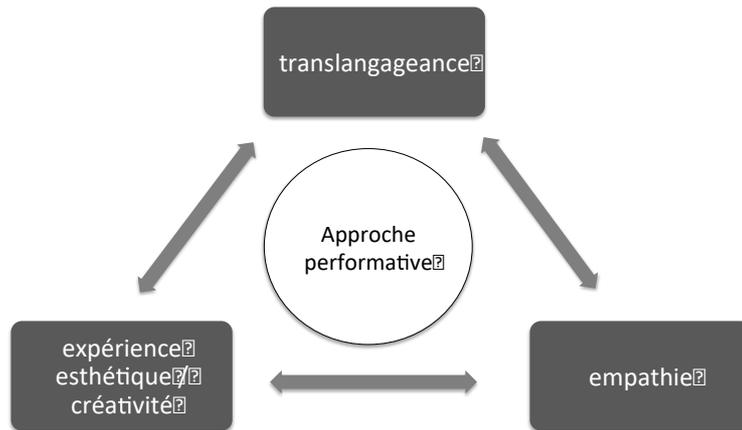


Figure 17 - Triade des effets de l'approche performative sur les enseignements de langues

Pour mettre à l'épreuve mes questions de recherches et hypothèses, j'ai donc mis en place un protocole, lui-même de nature émergente puisqu'il a légèrement évolué en fonction de la progression des hypothèses au cours de mes lectures et observations.

Il s'agit maintenant de le présenter.

Chapitre 5 - Le protocole

16. Nature du corpus

Pour analyser les effets d'une pédagogie éactive, performative, translangues en classe bilangue, je dispose d'un large corpus dans lequel j'ai puisé pour répondre à mes questions de recherche. Je n'ai pas utilisé l'ensemble de ces ressources. En revanche, j'étais directement présente et parfois active, selon les situations, pour le prélèvement de corpus, ce qui m'a permis d'avoir non seulement une vue d'ensemble des événements, mais de percevoir certaines dimensions en particulier émotionnelles, sensibles, qui ne transparaissent pas dans les captations audio ou vidéo.

Ce qui reste, c'est la nécessité de passer par une formation expérientielle. Qui ne l'a pas accomplie n'en a qu'une connaissance livresque. Le fait d'être formateur, animateur, enseignant ne saurait dispenser d'une démarche expérientielle propre. Le fait d'être chercheur et de n'avoir pour objectif que de recueillir les témoignages des autres ne dispense pas non plus d'un véritable engagement dans la connaissance de son expérience subjective. (Depraz, Varela, Vermersch, 2011, p. 156)

C'est principalement ce vécu partagé, l'expérience de la résonance émotionnelle dans le moment présent, qui m'a permis, au-delà des lectures théoriques, de faire des choix ciblés sur des moments que j'analyse ci-dessous.

Voici donc dans un premier temps un aperçu global, quantitatif de mon corpus.

Nature des données	Quantité
Observations d'atelier de théâtre et de danse	83 séances filmées de deux heures de théâtre, 3 séances de deux heures de danse
Test de positionnement émotionnel	26 séances évaluées (écrit)
Observation de cours en team-teaching	7 séances de deux heures (filmées)
Observation d'ateliers avec un ethnologue	Deux séances de deux heures (filmées)
Observation d'ateliers avec un philosophe	Une séance de deux heures (filmée)
Entretiens semi-directifs élèves (individuels, en binômes, en petits groupes)	Cinq entretiens de 30' à une heure environ de 20 élèves (filmés)
Entretiens d'explicitation élèves (individuels)	Un entretien de 45' environ par élève pour 7 élèves représentatifs de la classe (cf. §25.3 et annexes partie 5) (filmés)
Entretiens semi-directifs enseignants (individuels, en binômes)	Un entretien individuel de 25', 1 entretien individuel de 2 heures (filmés)

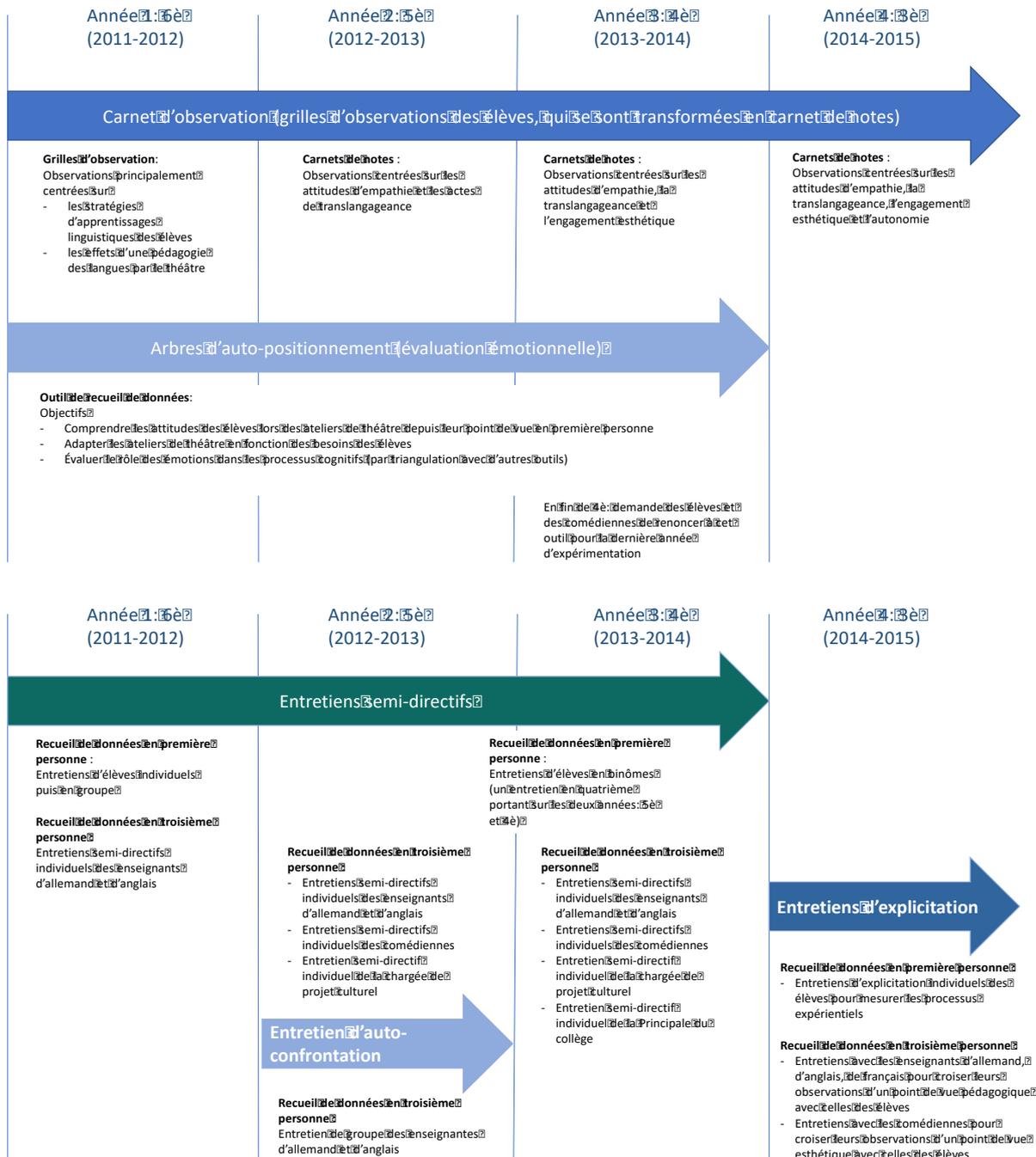
Entretiens d'explicitation enseignants (individuels)	Trois entretiens individuels de 40 minutes environ (filmés)
Entretiens semi-directifs artistes (individuels, en binômes)	Un entretien individuel de 25', un entretien collectif de 2 h (filmés)
Entretiens semi-directifs direction (individuels)	Deux entretiens individuels de 35' (filmés)
Entretiens semi-directifs parents (individuels)	Trois enregistrements audio (6è)
Réunions par Skype avec l'équipe	10 enregistrements audio au total (6è, 5è, 4è, 3è)
Questionnaires qualitatifs élèves	Trois séries (écrits) (5è, 4è, 3è)
Questionnaire qualitatif enseignants	Un questionnaire de fin d'expérimentation renseigné par les trois enseignants de langues : allemand, anglais, français
Questionnaire qualitatif comédiennes	Un questionnaire de fin d'expérimentation renseigné par les deux comédiennes
Test d'empathie (test psychométrique quantitatif)	Un test d'essai, 3 séries (1 test réitéré durant trois ans avec 3 groupes) (écrits) (5è, 4è, 3è)
Portraits de langues (dessins et commentaires individuels)	Trois séries (écrits, quelques commentaires audio) (5è, 4è, 3è)

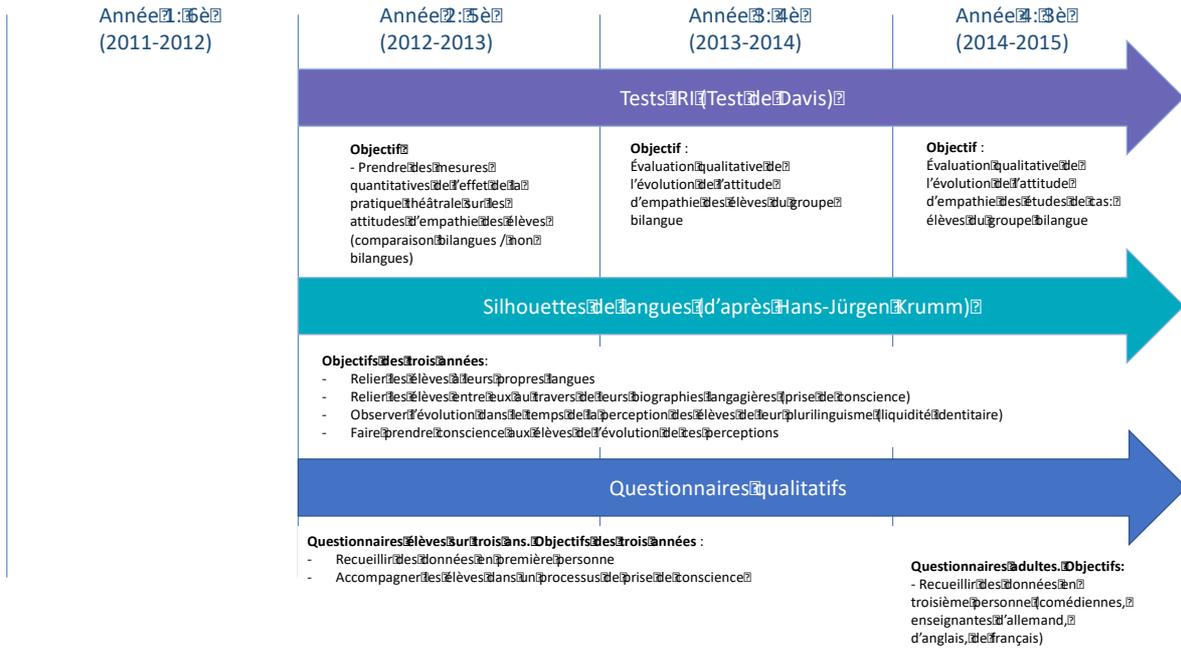
Ce tableau met en évidence la diversité des outils de recueil de données auxquels j'ai eu recours et que j'ai adaptés, écartés, renouvelés, changés, en fonction de premières micro-analyses réalisées progressivement et des besoins émergents pour la poursuite de l'étude (Eschenauer, 2014, 2016, 2017).

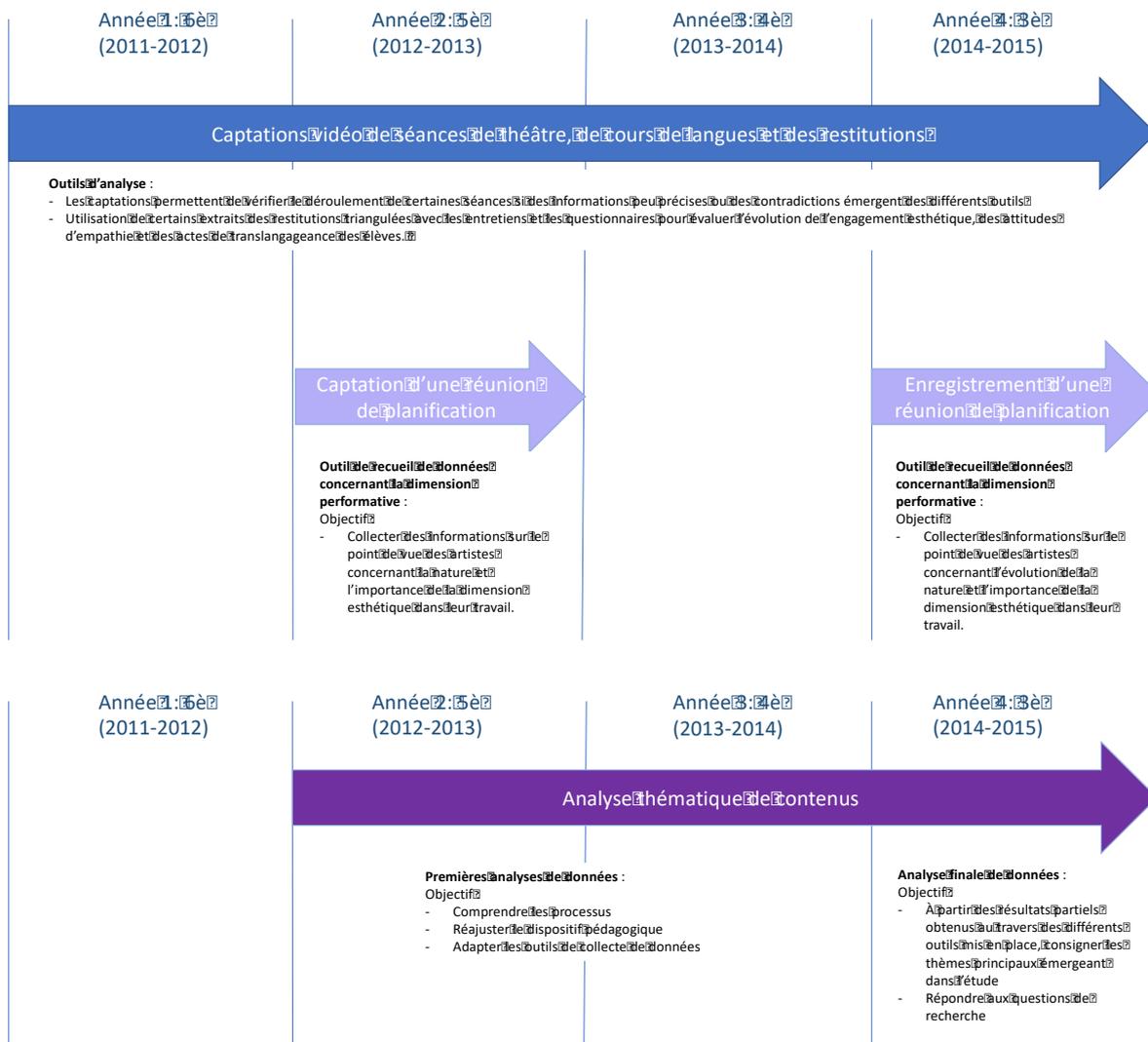
17. Évolution du choix des outils de collecte de données : prise en compte de l'émergence

Durant les quatre années de recherche, les outils que j'ai mis en place ont donc évolué en fonction de premiers résultats, mais également des besoins exprimés directement ou indirectement par les élèves, les enseignants et les artistes. M'inscrivant dans une perspective énaïve, je nomme « en première personne » les données provenant directement des élèves (entretiens, questionnaires); je nomme « en troisième personne » les données obtenues indirectement me permettant d'avoir un point de vue externe sur les actions, attitudes et développements cognitifs des élèves. Je m'appuie enfin sur mon carnet d'observations et des extraits de certaines captations que je triangule avec les données précédemment citées pour vérifier des informations soit contradictoires, soit prégnantes et en faciliter l'interprétation.

○ *Aperçu chronologique des outils utilisés*







18. Outils de collecte de données

18.1. Des entretiens semi-directifs aux entretiens d'explicitation (point de vue intrinsèque)

Mon choix initial de mener des entretiens semi-directifs souffrait de deux limites que j'ai jugées importantes. Premièrement, cette manière de mener l'entretien risquait d'induire des hypothèses que j'avais formulées, ce qui constituerait un biais pour les résultats. Deuxièmement, cette méthodologie ne me donnait pas suffisamment accès aux processus hors contrôle vécus par les élèves. Je n'obtenais d'informations que sur les événements sous contrôle dont ils étaient capables de se souvenir consciemment.

D'un point de vue épistémologique comme méthodologique, il m'a alors semblé préférable de choisir un type d'entretien de nature phénoménologique, qui me permettait d'avoir accès à des « connaissances pré-réfléchies » des élèves, « c'est-à-dire des connaissances que le sujet possède déjà sous une forme non conceptualisée, non symbolisée, donc antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience » (Vermersch, 1994, p. 76).

L'entretien d'explicitation permet de verbaliser le vécu subjectif (*Erlebnis*), en centrant particulièrement le questionnement sur l'action exécutée dans le moment évoqué. Le guidage du questionnement est volontairement épuré.

Accéder phénoménologiquement à l'expérience, c'est y faire retour en débarrassant celle-ci de toute théorisation, laquelle se nourrit de multiples présuppositions inaperçues (Depraz, Varela, Vermersch, 2011, p. 253).

Cette méthodologie est ancrée dans une éthique basée sur la qualité de la relation, l'écoute, le respect de la parole, du ressenti et de la pensée d'autrui ainsi que sur l'attention portée à l'autre. Elle exige donc nécessairement une attitude empathique (Maître de Pembroke, 2015), celle-ci même que j'explorais chez les élèves. Cette posture m'a permis de recueillir des données dans la dimension la plus globale du langage et de l'interaction : non-verbale, verbale (linguistique), réflexive. La dimension émotionnelle écartée par un certain courant de la psychophénoménologie (Vermersch, 1994) a au contraire trouvé une grande place dans mon étude, du fait de l'ampleur qu'elle prenait dans les propos des élèves, des enseignants, des artistes et de son rôle majeur dans les mécanismes, phénomènes et processus étudiés (empathie, esthétique, translangageance). Je m'adosse ici aux travaux de Maître de Pembroke (2014, 2015), qui pour sa part inclut la dimension émotionnelle dans ses analyses des entretiens d'explicitation qu'elle mène dans le contexte pédagogique. Maître de Pembroke s'appuie entre autres sur les informations provenant du domaine paraverbal :

courbe mélodique en lien avec la syntaxe (formes interrogatives, exclamatives, déclaratives), tons de voix (en lien avec le niveau émotionnel), volume, débit, changement de rythme. (2014, p. 5)

L'entretien d'explicitation permet d'analyser de façon très fine le langage kinesthésique, les éléments paraverbaux comme la courbe prosodique, les silences (Maître de Pembroke, 2014, p. 5-6). Je n'ai néanmoins pas choisi de le faire dans ce cadre, bien que

ces informations aient pu être riches. J'ai essentiellement focalisé mon attention sur les moments évoqués et les thèmes soulevés par les élèves eux-mêmes et par les enseignants d'autre part. Dans un entretien d'explicitation, l'interviewer accompagne en effet le sujet dans l'émergence de sa mémoire épisodique, dans l'exploration et la prise de conscience d'une expertise préconsciente ou du savoir implicite. Ce guidage propose des arrêts sur des moments choisis par l'interviewé qui sont ensuite revisités intérieurement et partagés avec l'intervieweur, strates par strates. Cette conduite d'entretien m'a ainsi permis de sélectionner, dans mon corpus, les temps pertinents de l'expérimentation, sur la proposition des personnes qui ont vécu le dispositif, et de faire émerger les thèmes centraux de l'analyse. C'est donc à une analyse thématique de discours que j'ai décidé de procéder en triangulant l'ensemble de mes données en première et en troisième personne.

18.1.1. Entretiens des élèves – les observations en première personne (point de vue intrinsèque)

Les premiers entretiens individuels menés auprès des élèves, avec un protocole de questions de nature réflexive, ont donc rapidement orienté les deux chercheuses que nous étions au départ vers l'organisation d'entretiens semi-directifs s'appuyant sur des documents permettant aux élèves d'évoquer la situation (photos extraites de captations vidéo ou prises durant les séances, sur lesquelles les élèves interviewés se revoient dans l'action).

Oublier pour un instant l'objet esthétique et ce que l'on croit en savoir pour se concentrer sur l'expérience véritable est nécessaire pour accéder à la connaissance. Vivre le théâtre pour ses qualités propres et non pour ce qu'est le théâtre en tant que forme esthétique. Désacraliser l'art (Dewey).
L'art magnifie ce qui constitue notre ordinaire. Le sentiment esthétique est tout ce qui exacerbe le sentiment de vie. (Dewey)

La seconde année, alors que les élèves se trouvaient dans une phase d'opposition, je ne leur ai pas demandé d'entretien de ce type. Je me suis contentée de leurs témoignages relatifs aux portraits de langues, pour ne pas alimenter leur sentiment de « servir de cobayes » qu'ils avaient su exprimer. L'année de 5è a été celle de la mise au point, durant laquelle j'ai longuement présenté aux élèves ma recherche, la nature et les objectifs d'une recherche, leur rôle, le mien et celui des autres membres de la communauté de

pratiques. J'ai privilégié le rapport de confiance et j'ai renoncé à certains objectifs méthodologiques que je m'étais fixés, comme celui de faire passer chaque année des entretiens qualitatifs aux élèves.

L'année suivante, j'ai pu en milieu d'année reprendre des entretiens, ce qui m'a permis d'entendre les élèves sur les deux années concernées : celle de 5^e et celle en cours. Néanmoins insatisfaite de mon guidage des entretiens, que je jugeais trop fermé, je décidai de me former à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) avec le GREX²¹¹. L'entretien d'explicitation m'a permis d'interroger les informations de type procédural. Il était en effet important de relever des informations en première personne qui ne soient pas influencées par mes propres questions, mais de faire ressurgir à la mémoire des élèves des événements passés, des actions menées sur lesquelles je pouvais m'appuyer pour comprendre les phénomènes à l'œuvre, mais dans lesquels ils pouvaient alors eux-mêmes également puiser de manière consciente pour progresser dans leurs apprentissages.

18.1.2. Entretiens des enseignants – les observations en première et troisième personnes d'un point de vue didactique (point de vue extrinsèque)

De même, j'ai opté dans un premier temps pour des entretiens semi-directifs auprès des enseignants, puis d'auto-confrontation, et enfin d'explicitation en dernière année d'expérimentation, afin de recueillir des informations sur leur perception des transformations induites par la conduite d'un projet de nature performative. Du point de vue des enseignants sur leur propre pratique, j'ai donc obtenu des informations en première personne que je ne prends pas directement en compte dans mon corpus²¹². Mais j'ai en revanche exploité les perceptions des enseignants sur le développement des élèves et leur ressenti comme leur interprétation des facteurs qui ont été les leviers de ces changements.

J'ai triangulé les données obtenues auprès des élèves avec celles des enseignants qui participaient à l'expérimentation essentiellement pour deux raisons :

²¹¹ Groupe de Recherche sur l'Explicitation. <http://www.grex2.com>

²¹² J'ai pleinement conscience que les processus d'apprentissages, qu'ils soient de nature cognitive, émotionnelle ou sociale, sont indissociables de la relation établie entre l'enseignant et l'élève (ce que mettent également en évidence les analyses. Cf. Partie 3). C'est pourquoi les informations en première personne des enseignants étaient également importantes pour interpréter les autres données. Mais pour des raisons de temps comme de focus choisi dans cette thèse sur les élèves, je ne peux entrer ici dans les détails de cette évolution des pratiques enseignantes. Je ne les prends en compte que du point de vue des élèves.

- d'une part pour objectiver la parole des élèves
- d'autre part pour mieux comprendre les processus transformatoires qui se sont opérés dans le processus d'apprenance. Les différents points de vue et les différentes expériences de la relation étaient pour cela nécessaires.

18.1.3. Entretiens des artistes – les observations en première et troisième personnes d'un point de vue performatif (point de vue extrinsèque)

Pour la même raison, et parce que leur regard d'artistes sur les élèves était nécessairement différent de celui des enseignants, j'ai recueilli la parole des artistes. Je n'ai pas pu mener d'entretiens d'explicitation avec elles, par manque de temps d'une part, et parce que mon intérêt se portait principalement sur le vécu subjectif des élèves. Je dispose cependant de leurs questionnaires très détaillés de fin d'expérimentation.

18.2. Les questionnaires de fin d'année : bilan complémentaire

Enfin, grâce aux questionnaires proposés chaque année depuis la 5^e aux élèves, j'ai pu obtenir d'autres formes de réponses en première personne, la trace écrite apportant une autre forme de réflexivité, plus distanciée, que l'entretien oral. J'ai également recueilli des questionnaires renseignés en 3^e personne par les trois enseignantes de langues et les deux comédiennes en fin d'expérimentation.

18.3. Recueillir des résultats d'un point de vue esthétique et didactique : les vidéos

18.3.1. Séances d'exercices

Ces vidéos étaient nécessaires au croisement des entretiens avec mes propres notes ou souvenirs. Il est parfois arrivé que les élèves, lors d'entretiens, me citent des situations précises vécues par eux et que mon souvenir m'ait laissé une autre trace. Il était alors important de pouvoir visionner la séance pour vérifier de manière objective les événements passés. Lorsqu'il y avait divergence entre le souvenir de l'élève et la séance filmée, il m'était alors possible d'interpréter cette divergence qui était en elle-même un résultat. Je pense notamment à l'élève <Chelsea> qui, lors de son entretien d'explicitation, était persuadée que son personnage de théâtre parlait en anglais, car elle se sent bien dans cette langue et elle aimait ce rôle, alors qu'en réalité, elle parlait allemand.

18.3.2. Séances de cours de langues

Elles m'ont permis de comparer l'attitude des élèves en théâtre avec leur attitude en classe et d'observer les effets croisés de ce maillage enseignement-théâtre bilangue.

18.3.3. Restitutions finales annuelles

Elles me permettent de jeter un regard analytique concernant la « conduite esthétique réceptrice » et la « conduite esthétique opératoire » (Couchot, 2012) des élèves. J'en ai choisi quelques extraits significatifs pour pouvoir prendre en compte ces données par le biais d'une analyse qualitative.

Pour relever les indices proprement scéniques des conduites esthétiques, je me base sur les caractéristiques de la mise en scène décrites par Pavis (1996/2012). Les vidéos ne sont pas représentatives du degré d'émotionalité qui émanait de ces restitutions et qui était palpable dans le public. Par ailleurs, la caméra n'a pas toujours pu être placée au bon endroit (elle était souvent trop éloignée et nous n'avions pas les moyens techniques d'en positionner plusieurs pour une meilleure qualité d'image au montage) et notre dispositif, pour des raisons de limites budgétaires, ne nous a pas permis non plus d'avoir le matériel nécessaire pour une bonne captation du son. Les captations vidéo ne peuvent donc constituer qu'un appui à mon souvenir.

18.4. Les portraits de langues : évolution de la perception en première personne du plurilinguisme des élèves (point de vue intrinsèque)

Avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la re-méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement (Edgar Morin, Autocritique, Points Essais, 1959, préface de 1991, p. 10).

En début de 6^e, les élèves nous disent ne parler que le français. Les enseignants nous expliquent alors que c'est en partie dû à la représentation des familles et des professeurs de la notion d'intégration : pour bien s'intégrer, il faudrait parler le français. Il nous fallait prendre en compte l'impact de cette croyance chez les élèves. J'ai donc choisi un outil conçu par le sociolinguiste H.J. Krumm.

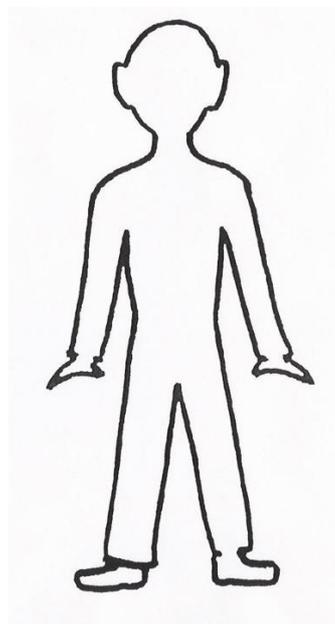
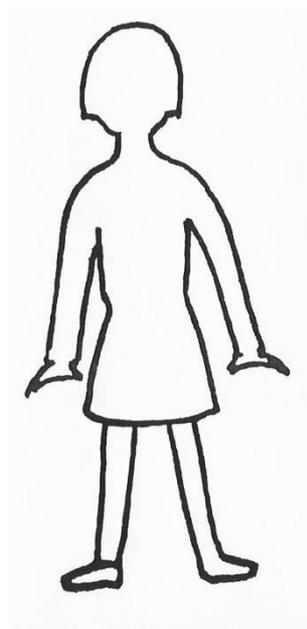
Dans mon protocole, les portraits de langues ont trois fonctions : un accompagnement à la prise de conscience des élèves de la richesse de leurs langues incorporées, un moyen

de recueillir leur parole sur le vécu de leur plurilinguisme (entretiens à partir des portaits), un moyen de cartographier le plurilinguisme des adolescents et de comprendre l'intime valeur qu'ils lui octroient (aide pour les chercheurs, les enseignants et les artistes).

Ces silhouettes permettent de faire émerger les langues et les cultures qui construisent le rapport des apprenants aux autres et au monde – des langues qui parfois n'ont pas été pratiquées durant longtemps, que les locuteurs comprennent et/ou parlent, entendent. Dans le cas de mon étude, j'ai ouvert également les langues des élèves à celles qu'ils rêveraient de parler (l'espagnol, « l'américain » sont apparues), celles qui les fascinent au travers de leurs lectures ou de vidéos qu'ils regardent, principalement sur Youtube (le japonais, langue des mangas). Ces outils de recueil des biographies langagières ont été créés dans les années 90 par l'équipe impliquée dans les recherches autour des vécus langagiers coordonnée par Hans-Jürgen Krumm (Université de Vienne, Autriche) en coopération avec Ingrid Gogolin et Ursula Neumann (Université de Hambourg, Allemagne).

○ *Description du dispositif :*

Les apprenants doivent tout d'abord opter pour l'une des silhouettes ci-dessous.



Il n'y a pas de silhouette fille ou garçon, car les filles peuvent choisir la silhouette en pantalon et les garçons celle en tunique. Rien n'empêche un garçon d'avoir les cheveux

longs et il est tout à fait possible de dessiner des cheveux courts, mi-longs ou longs sur l'image de droite.

Lorsque l'élève a choisi son contour corporel, il doit placer sur ce dessin neutre les langues qui constituent sa biographie langagière. Pour ce faire, il/elle doit, dans un premier temps, choisir par langue une couleur, une forme symbolique (cela peut aller du simple crayonnement de surface à la production sophistiquée d'une forme) et un espace dans le corps (la main ? le cerveau ? les yeux ? les bras ? le nez ? le ventre ? le cœur ? etc.) de son personnage. Il devient ainsi possible de transcrire visuellement des émotions, des représentations, des idées, des souhaits en lien avec son propre rapport aux langues. Par ailleurs, l'élève peut prendre conscience de l'ancrage de sa richesse langagière, car les enfants indiquant ne parler « que » le français apprennent au moins l'anglais – et bien souvent, ils s'aperçoivent qu'ils ont bien plus de deux langues à placer dans leur silhouette. Et quand bien même ils ne placent que deux langues, cela n'a pas moins de valeur qu'un enfant qui s'est construit avec davantage de cultures. Dans un second temps, l'élève transcrit ces choix de représentation de ses langues en mots, soit à l'oral (entretien individuel ou présentation face au groupe) ; soit à l'écrit (autour de la silhouette ou au verso de la page) ; soit les deux. Les élèves rédigent et s'expriment en français. Ils prennent alors conscience de la diversité d'une classe, de sa richesse, des expériences déjà vécues dans les langues, des souvenirs inscrits corporellement. L'étude des résultats collectés avec cet outil permet donc aux élèves d'effectuer un mouvement bi-directif de plongée dans la matière langagière individuelle d'une part, de prise de distance réflexive partagée d'autre part. Le partage s'effectue dans la bienveillance et le respect.

Lorsque le portrait de langue est présenté, les participants choisissent, une fois encore, ce qu'ils vont révéler au groupe ou à l'interviewer. Ils sont libres de parler de toutes leurs langues et de leur lien affectif avec elles, ou simplement de certaines, ou de ne pas parler du tout. Mais il est important de s'assurer que même silencieusement, ils s'accordent un petit moment de réflexion qui permet à chacun de se relier à soi-même et de ressentir qu'il est accueilli dans la classe de langue (s) dans l'entièreté de son identité, et non pas simplement dans une partie de celle-ci concernant l'élève scolarisé en France. Ces portraits sont une forme d'expression non verbale dans laquelle contradictions, oppositions, joies et tragédies peuvent cohabiter, qui ne peuvent pas toujours être verbalisées.

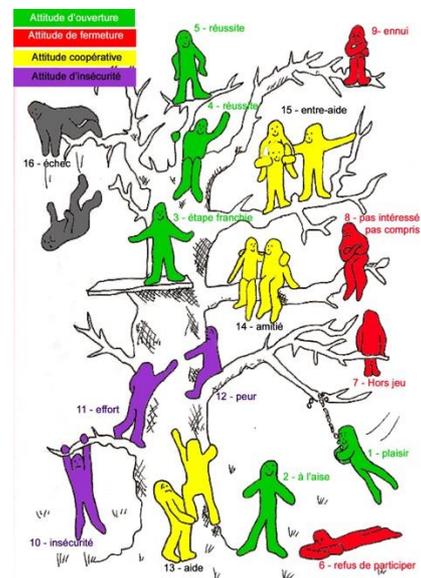
Les analyses montrent que la perception identitaire des élèves depuis le prisme de leur plurilinguisme évolue significativement au fil des ans (cf. §24.4.3.2)

18.5. Les arbres d'auto-positionnement : obtenir des informations complémentaires sur le profil et le ressenti des élèves dans la temporalité

L'importance révélée par les artistes, les philosophes, les psychologues – et confirmée par l'avènement des neurosciences affectives, de la dimension émotionnelle liée aux apprentissages (cf. §2.3.) m'a amenée à chercher des outils me permettant d'évaluer au plus juste la nature et les effets de cette fonction vitale dans la mise en place d'un dispositif pédagogique énonctif. J'ai alors choisi les arbres de positionnements, qu'Aden (2010b) a mis en place dans son étude sur des étudiants de tous horizons culturels, nouvellement arrivés en Europe, qui s'étaient rencontrés à Forbach pour partager un projet théâtral bien que ne parlant pas la même langue. Aden avait étudié les stratégies de médiation des comédiens et notamment, le rôle de la médiation émotionnelle, centrale dans les expériences artistiques.

L'arbre d'auto-positionnement est un outil élaboré par Sharon GRADY (2007, p. 109).

Les élèves entourent rapidement, en fin de séance, un ou plusieurs personnages qui correspondent à leur émotion suite à l'activité théâtrale. Puis ils justifient leur choix en décrivant ce qui s'est passé. Ces réponses permettent à la fois aux comédiennes de modifier leurs activités, si nécessaire, et permettent par ailleurs aux chercheurs d'obtenir des informations en première personne sur le vécu émotionnel des élèves. (cf. annexe 26)



19. Outils d'analyses de données

19.1. Le référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre : « l'arbre du savoir apprendre »

J'ai utilisé le référentiel de Trocmé-Fabre car à ma connaissance, c'est le seul qui ait été conçu dans une perspective éactive. Il me sert de grille de lecture des données à partir de laquelle j'organise mon analyse thématique (Chapitre 7), concernant l'évolution de l'attitude et des aptitudes langagières des élèves au cours des quatre années d'expérimentation. J'interprète les effets de l'impact d'une approche performative sur les apprentissages langagiers et les compétences sociales des élèves à partir des étapes franchies par le groupe-classe chaque année.

Ce référentiel est une « modélisation de l'apprenance, une représentation mentale, physique, verbale et graphique de notre démarche cognitive pour apprendre » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 93). Il s'inspire de recherches en neurosciences cognitives, mais aussi de nombreuses autres disciplines qui s'intéressent au *Vivant* (neurobiologie, physique etc.). Il se nourrit également de l'approche systémique (Trocmé-Fabre, 1999, p. 94), qui donne son sens au geste « acté » dans un espace-temps donné. Il est construit notamment à partir de *L'Arbre de la connaissance* de Maturana et Varela (1994), co-traduit par Trocmé-Fabre, et présente les processus cognitifs depuis leurs racines biologiques au travers des dix étapes de « la vie cognitive » (Trocmé-Fabre, 2003, p. 37). Il s'agit des dix savoir-faire fondamentaux, qui s'inscrivent toujours dans leur relation constituant le socle de notre équilibre vital. *L'Arbre* commence donc en réalité avant notre naissance mais je propose au lecteur de le lire, dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues, en positionnant celles-ci au niveau du *savoir découvrir*, la première des dix étapes du référentiel du « métier d'apprendre » (Trocmé-Fabre, 1999).

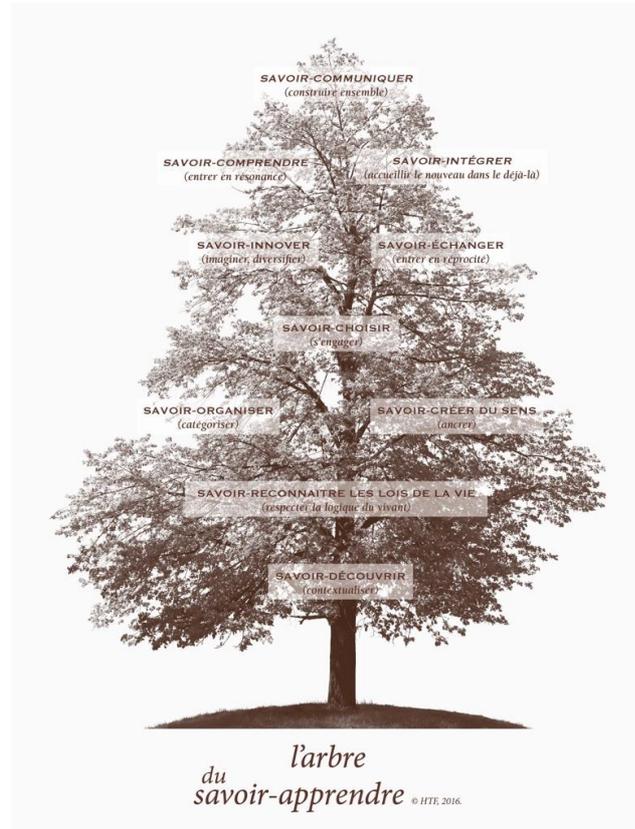
?

?

La logique de l'Arbre enracinement, croissance, verticalité, cycles, synergie, échanges, structuration des âges de la vie... nous aide à comprendre que cette interdépendance propre à toute individualité, à morceler source d'un devenir individuel et collectif s'inscrit dans une progression logique. Toute évolution, tout développement suit des étapes sans lesquelles la structure ne pourrait émerger¹. (Trocmé-Fabre, 2003, p.14)

?

1- «Émerger» est un verbe-clé du vivant.



Ce sont ces étapes vécues par les jeunes de la classe observée qu'il s'agit de comprendre et de présenter dans ce travail. Pour des raisons de cadrage nécessaire de mes analyses, je me focaliserai en effet sur les élèves et leur devenir cognitif. Je suis néanmoins consciente que les évolutions dont je parlerai sont en réalité indissociables de la relation de réciprocité des élèves avec les enseignants, avec les artistes et même avec les chercheurs, qui ont également été actants et actés par ce système dynamique, chacun à son rythme et avec sa personnalité comme son bagage professionnel²¹³.

19.2. Outil d'analyse des questionnaires et des entretiens : l'analyse qualitative de contenus

Plusieurs auteurs se sont attachés à décrire les caractéristiques et la méthodologie propres à l'analyse thématique qui s'intègre dans ce que Mayring (2010) tout comme Bardin (1977) appellent l'analyse qualitative de contenus à visée « inférentielle » :

on y recherche, certes, des 'modèles argumentatifs', mais on travaille sur la signification des énoncés. (Bardin, 1977, 243)

²¹³ Apprendre étant, pour Hélène Trocmé-Fabre, également un « métier » (cf. 1999).

Mayring rappelle l'influence de la pensée herméneutique dans la démarche qualitative. La démarche pour laquelle j'ai opté s'apparente au modèle de processus inductif décrit par Mayring (2010, p. 86) et très proche de la méthode d'analyse décrite par Bardin (1977, p. 125). Après une première formulation d'objectifs de recherche et d'hypothèses fondées sur des lectures théoriques, des catégories de classement sont définies et subsumées, qui permettent une pré-analyse de matériel. Ainsi, j'avais défini en tout début de recherche et durant les deux premières années les deux catégories principales de l'empathie et de la translangageance, auxquelles s'est ajoutée l'expérience esthétique. Pour résumer et préciser ma démarche, la structuration de l'analyse de discours d'après Mayring²¹⁴ me permet de présenter les différentes étapes que j'ai suivies. Cette structuration a pour objectif d'aider le chercheur à organiser toutes les activités de l'analyse de contenu de façon systématique.

1. Choix du corpus à analyser

Suite à une première catégorisation orientée par mes lectures théoriques, j'ai procédé à la sélection de données significatives à l'intérieur de mon corpus. D'après Mayring (2010), l'étude de 10 à 50% du matériel peut faire émerger de nouvelles catégories qui amènent à réorienter les catégories pré-définies. C'est effectivement ce qui s'est produit dans mon étude puisque les premières micro-analyses (présentées dans certains articles, cf. Eschenauer 2014, Eschenauer accepté pour 2018) ont mis en évidence le rôle joué par l'expérience esthétique, directement en lien avec l'empathie et la translangageance. J'ai sélectionné les transcriptions d'entretiens et de certaines réunions, les questionnaires, les carnets d'observations, certaines séances d'ateliers de théâtre, les performances finales des élèves. Les séances d'atelier à analyser ont été choisies en début de chaque année, et en fin d'année scolaire, au moment de la performance, car ce sont des dates décisives dans la pédagogie de projet. J'ai finalement gardé pour l'analyse thématique finale (chapitre 7) un extrait d'atelier de 4^e et un de 3^e uniquement. Le début d'année est en général un moment dynamique, source d'effervescence créative favorisée par le renouveau thématique et méthodologique proposé aux élèves et aux enseignants. Nous avons toutefois noté que sur ce projet longitudinal, certains débuts d'années au contraire étaient difficiles. Les élèves ne voulaient pas « recommencer la même chose » que l'année précédente (cf. §24.2.1.1).

²¹⁴ « Modèle général de procédure d'analyse de contenu » (Mayring, 2010/2003, pp. 53)

Ces moments de doutes sont à mon sens très importants à différents niveaux, comme nous le verrons plus tard (cf. §21.2 ; §24.2).

À mi-parcours de l'année, j'ai souvent mené des entretiens (entre décembre et mars). Cette période de l'année est souvent difficile dans la pédagogie de projet. C'est une période de froid. L'organisme est en manque de lumière. C'est une phase de grande fatigue pour les élèves, renforcée par la période des fêtes qui fait suite à un premier trimestre long et dense. Il me semble important d'étudier ces phases de dépression, de creux de la motivation, qui s'avèrent néanmoins nécessaires à la mise en place d'un renouvellement. Ces contraintes ont exigé d'adopter une posture sensible et empathique pour mettre les élèves en confiance et accueillir leurs témoignages.

2. Analyse de la situation d'origine (*Analyse der Entstehungssituation*)

J'ai pris en compte le contexte (cf. §8) qui est déterminant pour l'analyse thématique des données comme pour la mise en place du dispositif pédagogique.

3. Caractérisation formelle du corpus (*Formale Charakterisierung des Materials*)

J'ai alors recueilli, par codage (Bardin, 1977, p. 134) dans NVIVO (cf. §19.3), les thèmes principaux qui se sont dégagés de mon corpus, que j'ai finalement organisés de manière chronologique d'une part, afin de mettre en évidence l'impact de la temporalité sur les résultats obtenus, et à l'intérieur même de cette chronologie, j'ai présenté les thèmes majeurs émergeant de l'analyse (cf. Chapitre 7).

4. Choix de l'orientation donnée à l'analyse (*Festlegung der Analyserichtung*)

Je me suis concentrée sur les aspects thématiques et sémantiques des contenus analysés et n'ai pas pris en compte les aspects syntaxiques. J'ai cherché à analyser des processus complexes révélant **les effets** de la mise en œuvre d'une pédagogie éactive au travers d'une approche performative, donc sensible et incorporée, sur la réception et la production langagière, au cœur desquelles se trouvent les capacités de médiations.

5. Appuis théoriques du questionnement (*Theoretische Differenzierung der Fragestellung*)

Dans un premier temps, j'ai choisi une méthode déductive, définissant moi-même des variables et des indicateurs en fonction d'une grille de lecture que j'ai conçue à partir de mes lectures et des définitions des termes clés sur lesquels je m'appuie dans mon étude²¹⁵. (cf. annexe 4)

²¹⁵ Je ne cite ici que les noms des auteurs principaux auxquels je me réfère, le détail des notions et la précision des références étant présentés dans la partie 1 (cadre théorique).

- didactique des langues : notion de translangager (Aden, Cummins, Baker, Garcia, Krumm, Trocmé-Fabre, Williams), neuropédagogie et didactique des langues (Aden, Sambanis, Trocmé-Fabre), plurilinguisme (Auger, Gogolin, Krumm, Molinié, Zarate)
- pédagogie du théâtre et du drama (Koch) à visée performative en didactique des langues (Fleiner, Schewe, Sting)
- expérience esthétique (Baumgarten, Couchot, Dewey, Schaeffer, Schechner, Sting), théâtre (Artaud, Brecht, Boal, Lecoq, Pavis, Valerina) et performance (Dewey, Fischer-Lichte, Pavis, Schaeffer, Schechner, Sting)
- empathie (Berthoz, Davis, Decety, Lipps, Pacherie, Thirioux, Vischer), neurosciences cognitives : énonciation (Varela), phénoménologie (Husserl, Merleau-Ponty, Waldenfels) et physiologie de l'action (Berthoz & Petit).

Pour expliciter les liens intrinsèques de ces catégories, j'ai fait le choix de schémas heuristiques (cf. annexe 3) correspondant à chacune des trois composantes principales de mon analyse (translangageance, empathie, expérience esthétique). Puis, à partir de ce niveau d'abstraction, j'ai résumé les unités de codage et d'analyse thématique dans un tableau (cf. annexe 4). Cette première grille de lecture m'a permis de reconnaître des indicateurs dans mon corpus, lorsque j'ai finalement choisi une méthode inductive.

6. Choix du dispositif d'analyse (Bestimmung der Analysetechnik)

L'objectif de cette étape de l'analyse est de réduire son matériau d'étude de telle sorte que les principaux contenus soient préservés ; il faut alors constituer un corpus lisible qui reste représentatif de l'ensemble des données de base²¹⁶. (Mayring, 2003, S. 58)

Les trois approches possibles pour Mayring sont : a) le résumé, b) l'explication c) la structuration. J'ai, pour ma part, dirigé mon analyse vers une **structuration révélant une typologie**. (*Typisierende Strukturierung*) :

La structure de l'analyse s'oriente sur la recherche et la description de caractéristiques qui se révèlent à la lecture des données ; c'est-à-dire des caractéristiques particulièrement notoires qui présentent un intérêt théorique certain ou que l'on retrouve de manière récurrente. (Mayring, 2003, S. 90)

²¹⁶ Je traduis.

La nature émergente de mon objet d'étude nécessitait alors une analyse inductive des processus d'apprenance (Trocmé-Fabre). La démarche inductive m'a permis, à partir du matériau d'étude – et donc dans mon cas des observations de type ethnographique partiellement documentées dans mon carnet d'observations, des vidéos, des entretiens, des questionnaires, des productions écrites des élèves -, de développer des catégories au cœur d'un processus de « bottom-up » (Mayring, 2010), que j'ai nommées dans des nœuds créés sous NVIVO (cf. §19.3).

J'ai ensuite procédé à une triple triangulation (Van der Maren, 1999 ; Blanchet, 2011 ; Mayring, 2010; Hallet & Königs, 2010 ; Settinieri et al., 2014). Les triangulations opérées dans le cadre de mon étude s'inscrivent dans le cadre de la complexité. Il s'agit de :

- **méthodes** de collecte et d'analyse (qualitative, quantitative),
- **sources** (entretiens individuels et collectifs, captations vidéos, photos, dessins, questionnaires...)
- **théories** (neurophénoménologie (paradigme de l'énaction), didactique du plurilinguisme, sciences performatives)

La triangulation m'a permis de m'assurer que les sources et les résultats étaient suffisamment riches et approfondis. Dans les domaines qui s'attachent à l'observation de phénomènes liés à l'humain, donc au vivant, il est en effet préférable de veiller à la validité des résultats obtenus en croisant les différentes interprétations. En utilisant différentes méthodes, je me suis davantage assurée de pouvoir rendre compte de phénomènes et d'en comprendre plus finement les rouages.

Enfin, une synthèse m'a permis de tirer des conclusions de ces analyses et d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche (Chapitre 8).

7. Définition des unités d'analyse (*Definition der Analyseeinheiten*)

Les unités d'analyse seront pour moi les **unités de codage** dans NVIVO (les nœuds). Pour simplifier la lecture, je les présente en les différenciant chaque fois par année au fur et à mesure de l'analyse thématique (cf. Chapitre 7).

8. Mise en œuvre de l'analyse du corpus (*Durchführung der Materialanalyse*)

NVIVO m'a permis de découvrir rapidement les liens émergeant des données dont je disposais, et de ce fait, de comprendre plus aisément l'engrenage qui s'est opéré dans le processus d'apprentissage des langues des élèves.

Dans un deuxième temps, le logiciel m'a permis d'ordonner, de classer mes données.

19.3. Organiser la complexité du corpus : le logiciel NVIVO (point de vue extrinsèque)

Pour organiser, visualiser les variables émergentes de mes données et leurs liens, puis pour analyser ces résultats collectés sur le terrain, j'ai donc choisi le logiciel d'études de données qualitatives NVIVO. Cet outil fait partie de la famille des CAQDAS : *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*. Ses options m'ont permis de prendre en compte les données en première personne (entretiens, questionnaires des élèves) et de les comparer avec les données en troisième personne (entretiens et questionnaires des artistes, entretiens et questionnaires des enseignants, des chargées de programme accompagnant le parcours culturel). J'ai pu trianguler ces informations avec mon carnet d'observations et les autres outils que j'ai mis en place.

NVIVO est un logiciel qui prend en charge la recherche de méthodes qualitatives, émergentes et mixtes. Pour utiliser efficacement cet outil, j'ai néanmoins dû essayer plusieurs échecs de manipulation qui m'ont peu à peu amenée à changer de perspective par rapport à ce que j'attendais du logiciel et à préciser mon choix de corpus. Je pensais initialement, en effet, croiser une grande partie de mes données (cf. annexe 5) afin de visualiser les résultats émergents. Cependant, face aux limites techniques de l'outil qui ne me permettait pas, par exemple, de convertir toutes les vidéos, j'ai opté pour une démarche inductive en codant les données verbales (entretiens, questionnaires, carnet observation). Ceci m'a permis tout à la fois de vérifier mon interprétation thématique par rapport à mes premières grilles théoriques de lecture, mais également de trouver de nouveaux résultats provenant directement de mes sources.

Après avoir essayé, grâce aux différentes requêtes d'encodage possibles, différents types de regroupements pour visualiser les occurrences les plus fréquentes et les classer par thèmes, (recherche textuelle, comparaison d'encodage), j'ai finalement opté pour les requêtes d'encodage matriciel. J'ai créé les nœuds translangageance, empathie, expérience esthétique, que j'ai progressivement précisés en sous-nœuds correspondant aux indicateurs. Je les ai croisés avec mes encodages par sous variables (qui ont émergé au cours du codage). Ainsi, il devenait possible de visualiser les catégories de croisement entre les variables principales, et donc de présenter la complexité de toutes les notions que je prends en compte.

Le logiciel m'a donc permis de réaliser des opérations de catégorisation. Au moment de l'analyse (Chapitre 7), j'expliquerai précisément comment s'organisent ces catégories.

19.4. Les tests IRI : mesurer l'évolution des compétences d'empathie

19.4.1. Description du test

Le test IRI (Interpersonal Reactivity Index) est un test psychométrique d'empathie, développé en 1980 par le psychologue Mark H. Davis. Depuis les années 80, deux types d'empathie ont été documentés : l'empathie émotionnelle, qui concerne la réaction émotionnelle à l'observation d'un état affectif chez autrui ; et l'empathie cognitive – la capacité à se projeter mentalement dans une personne observée ou avec laquelle on est en interaction. Davis pour sa part, comme d'autres spécialistes des sciences cognitives, décrit plus avant la complexité de ce concept et distingue, dans son test IRI, quatre manifestations de l'empathie (cf. Partie 1, §2.4.).

De nombreuses études ont mis en place ce test, dont celles de Cliffordson (2002) et de Paulus (2012), sur lesquelles je m'appuie pour analyser les résultats du test sur les sujets observés. Dans le cadre du dispositif AiLES, nous avons traduit les items en français et légèrement adapté la formulation des questions pour que des adolescents puissent s'identifier, en prenant en compte par exemple le fait que les média des années 80 n'étaient pas les mêmes que ceux des années 2010, ou en simplifiant les phrases pour que les élèves les comprennent. J'ai effectué un pré-test à un même niveau de classe (5^e) dans un autre collège de profil similaire, ce qui m'a permis d'adapter la formulation de certains items.

Les élèves testés ont notamment rencontré des difficultés avec :

- Le vocabulaire (les nombreux adverbes, déterminants pour la précision des réponses, gênaient la compréhension générale de la phrase pour certains, n'étaient pas du tout pris en compte pour d'autres ; le lexique était parfois compliqué à comprendre pour certains élèves)
- La forme (les élèves n'ont pas toujours compris la consigne de numérotation. J'ai volontairement, dans la version traduite que j'ai proposée, inversé la logique de notation américaine du test original pour mieux correspondre à la logique de notation française, qui va du plus petit au plus grand)

19.4.2. Organisation

J'ai fait passer le test à trois classes. Mon idée de départ était de voir s'il y avait une différence entre :

- les élèves du groupe bilangue, qui participaient directement à l'expérimentation,
- les élèves des deux autres moitiés de classes non-bilangues du groupe bilangue, en classe avec eux dans toutes les disciplines autres que les LVE, potentiellement influencés par leurs camarades,
- et une autre classe du même niveau enfin, dont aucun élève ne participait à l'expérimentation et qui n'était pas concernée par le groupe bilangue²¹⁷.

Pour avoir suffisamment d'espace, la direction de l'établissement avait réservé le réfectoire. Les tables étaient toutes numérotées, les copies anonymes, afin de créer le moins de biais possible. Certains élèves avaient en effet, lors de la phase de pré-test, évoqué le fait qu'ils pressentaient si nous allions les juger « sympas » ou « pas sympas » en fonction de leurs réponses. Cependant, j'avais préparé une liste avec l'équivalent des numéros, ce qui m'a permis de distinguer les élèves que j'avais choisi d'observer des autres.

19.4.3. Utilisation des données pour les analyses

Concernant l'analyse des données recueillies par le test, j'ai constaté, suite à de premières micro-analyses, qu'il ne m'était pas possible de valider mes résultats d'un point de vue quantitatif à partir de données issues du calcul d'une Anova, comme le font généralement les équipes qui mettent en place ce test. Une Anova correspond en effet à une analyse de variance. Cette technique de calcul statistique permet de savoir si une ou plusieurs variables dépendantes (appelées aussi variables endogènes, qui seraient à expliquer) seraient en relation avec une ou plusieurs variables dites indépendantes (variables exogènes, c'est-à-dire de nature explicative). Or, je n'avais pas fait passer le test à échelle suffisante pour poser ces calculs. J'ai donc fait le choix d'interpréter ces données chiffrées de manière plus qualitative, à partir des scores totaux de chaque mesure et de l'ensemble du test, pour croiser ces résultats provenant

²¹⁷ Pour rappel : le groupe bilangue concerné par l'expérimentation était issu de deux autres classes parallèles, dont la moitié avait choisi l'option « bilangue », l'autre non. Pour les cours de langues, des emplois du temps en barrette avaient été conçus, permettant aux deux demi-classes de se retrouver, les deux autres ayant uniquement anglais en 6è et en 5è, puis anglais et italien ou allemand LV2 en 4è et en 3è.

d'une auto-évaluation des élèves avec ceux obtenus dans les entretiens des élèves et des adultes, et dans mes propres observations.

L'Interpersonal Reactivity Index distingue 2 formes d'empathie ; cognitive et émotionnelle. (cf annexe 28)

Interpersonal Reactivity Index (Davis)	
Empathie cognitive (factultés mentales à se distancier de son point de vue)	FS : Fantasy scale Mesure la capacité des élèves à se transposer via l'imaginaire dans des situations de fiction (par exemple dans les livres, les films, ou même les rêveries diurnes)
	PT : Perspective Taking Mesure la capacité des élèves à changer de point de vue, à se décentrer, à « faire un pas en dehors d'eux-mêmes » (Davis, 1980) lors d'un échange avec une tierce personne, donc dans la « vie réelle » (ibid.), concrète, de tous les jours.
Empathie émotionnelle	EC : Empathic Concern Mesure l'aptitude du sujet à prendre une perspective hétérocentrée
	PD : Personal Distress Mesure l'incapacité du sujet de mettre à distance les émotions d'autrui (perspective égocentrée) : le sujet fait siens les sentiments de peur, d'appréhension ou de malaise éprouvés dans des expériences négatives par l'autre.

Dans mon cas, j'élargis les émotions négatives prises en compte par Davis (1980) à des émotions positives comme la joie, la fierté, qui ont également une valence de résonance empathique.

19.5. Analyse des représentations scéniques des élèves d'après le modèle de Pavis

Pavis (2012) propose un guidage pour l'analyse de spectacles à partir de différents outils comme « la description verbale » (le récit du spectacle), la prise de notes, les questionnaires, mais également ce qu'il nomme « les documents annexes » qui rassemblent les programmes, les affiches ou les « paratextes publicitaires » (p. 81), les livrets de mise en scène, les dossiers de presse, les photographies, les vidéos.

Pour ma part, j'utilise l'analyse des spectacles pour croiser :

- les informations que j'obtiens en première personne sur l'expérience esthétique vécue par les élèves et analyser leur évolution au fil des années,
- les informations que j'obtiens en troisième personne par les comédiennes sur leurs objectifs d'un point de vue artistique et l'évolution du potentiel créatif des élèves au fil des ans

- avec mes observations, d'un point de vue du chercheur, que l'on pourrait qualifier de point de vue en deuxième personne, et qui sont nourries par mon vécu ethnographique des situations d'apprentissage des langues dans une approche performative – c'est-à-dire également le vécu des restitutions chaque fin d'année scolaire, mon carnet d'observations (prises de notes), les photographies dont je dispose (regard du photographe-artiste), les vidéos dont je dispose (regard du caméraman-artiste et plans larges en continu). Ces observations en seconde personne sont guidées par une grille de critères établie à partir de mes lectures théoriques sur la notion d'expérience esthétique (en particulier Baumgarten, Dewey, Couchot, Schaeffer) et les critères esthétiques de la scène (Pavis).

Pour observer les vidéos des restitutions et activer ma mémoire épisodique, je me baserai sur certains éléments extraits du guidage de questions²¹⁸ proposé par Pavis (2012), à savoir : les caractéristiques générales de la mise en scène, la scénographie, les éclairages, les objets, les performances des acteurs, l'environnement sonore²¹⁹ (musique, bruits, silences), le rythme du spectacle. Je ne prendrai pas en compte : la lecture de la fable par cette mise en scène, le point de vue du spectateur (hormis lorsque je dispose d'informations provenant des membres de la communauté de recherche), le texte dans la mise en scène ; je ne préciserai pas non plus « ce qui n'est pas sémiotisable », car ceci ne fait pas l'objet de ma recherche. En effet, j'analyse ces restitutions non pas pour l'objet scénique en soi, mais plutôt pour leur fonction d'émergence et de partage d'un travail effectué par les élèves en coopération avec les artistes et les enseignants sur la durée d'une année scolaire d'une part, et pour avoir un regard sur l'évolution au cours des quatre années d'expérimentation d'autre part.

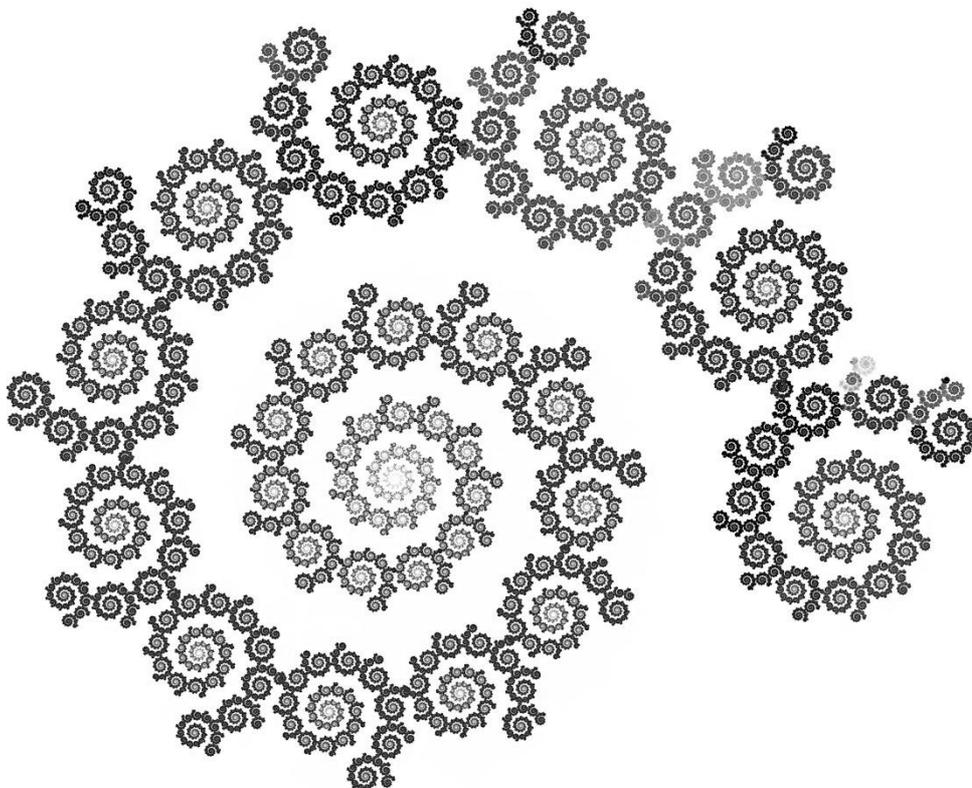
²¹⁸ Pour plus de détails, cf. annexe 29

²¹⁹ Cette expression n'émane pas de Pavis mais je la propose pour englober les trois dimensions qu'il propose d'observer et d'analyser.

TROISIÈME PARTIE

COMPRENDRE ENSEMBLE - OUVERTURES

ANALYSE DES DONNÉES



Chapitre 6 - Analyse didactique chronologique : perspective énaïve des processus transformatoires dans les apprentissages langagiers

*« Nous sommes durées, nous sommes mémoires, nous sommes pluriels ».
(Hélène Trocmé-Fabre, 2003, p. 54)*

Ce chapitre a pour finalité de présenter un premier niveau d'analyse, de nature didactique, qui me permet de répondre à l'une des questions de recherche posée dans ma problématique de départ : quels sont les apports d'une approche performative à la didactique des langues ?

Il convient cependant de clarifier avant tout la notion « d'analyse didactique ». En effet, je ne fais nullement allusion ici à la conception psychanalytique de Jung. Charaudeau et Maingueneau (2002) considèrent que la didactique en tant que discipline est « un corps de connaissances spécifiques sur la transmission et l'appropriation de savoirs et de savoir-faire dans un domaine particulier » (p. 183). Plus spécifiquement, Jacqueline Billiez²²⁰ s'appuie sur les travaux de Louise Dabène et considère que la visée de la « didactique du plurilinguisme » (2011, p. 450) est de « prendre en compte, afin de le soutenir, le plurilinguisme d'apprenants de plus en plus nombreux dans les écoles ». Elle précise que « ces actions ne visent pas seulement l'enseignement/apprentissage des langues mais des modalités spécifiques variées de soutien et de construction de comportements plurilingues, censées favoriser l'instauration de plurilinguismes sociaux diversifiés. Ces modalités ne peuvent être conçues sans que soient menés, expérimentés puis validés des travaux de didactique du plurilinguisme, qui prennent un de leurs ancrages privilégiés dans les recherches sociolinguistiques sur les terrains plurilingues » (ibid.).

Dans un paradigme énaïve, ce n'est ni la transmission, ni l'appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui est en jeu, mais c'est la construction des savoirs et savoir-faire qui doit advenir dans le bien-être (plutôt que le savoir-être).

²²⁰ In Blanchet et al., 2011: p. 450

En effet, toute personne vivante *sait* être, puisqu'elle *est*. En revanche, être *bien* dans son vivant, c'est-à-dire savoir trouver un équilibre de la relation vitale et cognitive est le véritable enjeu de la construction du chemin de la connaissance.

Dans ce contexte, je présenterai dans les paragraphes suivants en quoi la complémentarité de la didactique institutionnelle des langues, de la pédagogie par le théâtre et les arts visuels et des connaissances incorporées des élèves plurilingues a permis à ces derniers d'accéder au sens de l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais, et de transformer leurs représentations de l'acte d'apprendre.

20. Respecter les lois du Vivant dans nos apprentissages : croisement des objectifs pédagogiques et des objectifs performatifs sur les quatre années d'expérimentation

20.1. Remarque préliminaire concernant les quatre années d'expérimentation

Éclairage sur les objectifs didactiques dans une approche performative d'un point de vue des « compétences et connaissances » à atteindre en langues au collège dans le cadre de l'éducation nationale

Je m'attache ici à présenter des compétences développées par les élèves qui ne sont généralement pas prises en compte dans les programmes officiels et qui, pourtant, au vu de tout ce qui a été écrit précédemment, sont fondamentales pour apprendre et pour le développement de la personne citoyenne. J'évoque donc brièvement dans ce paragraphe les points de convergence entre les objectifs de l'expérimentation et ceux des attentes ministérielles, tout en élargissant mon propos sur la particularité de l'étude.

Du fait des interventions d'artistes qui ne s'exprimaient que dans leurs langues maternelles (l'anglais et l'allemand), chaque activité a eu pour effet didactique sous-jacent **l'entraînement à la compréhension de l'oral (CO)** en langues étrangères. La CO, omniprésente, n'est pas évoquée dans les tableaux suivants (cf. Troisième partie, §1.1.2.), afin d'en faciliter la lecture. Dans les publications concernant la compétence de compréhension orale, qu'elles soient scientifiques (par ex. Roussel, 2014²²¹) ou

²²¹ http://cle.ens-lyon.fr/didactique/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde-242650.kjsp?RH=CDL_PLU140000

pédagogiques (par ex. Garcia, 2009²²²), les auteurs évoquent la grande difficulté généralement rencontrée par les élèves à développer des stratégies de compréhension de l'oral. Pourtant, dans l'évolution des langues, la langue orale a toujours précédé la transcription écrite, et le langage corporel pré- / co-verbal lui est antérieur également. C'est pourquoi les comédiennes invitent toujours les élèves à s'appuyer sur le langage non verbal pour s'exprimer. Par ailleurs, elles interviennent exclusivement dans leur langue maternelle, si bien que les élèves se trouvent plongés dans un bain linguistique anglais/allemand où se mêlent verbal et co-verbal dès qu'ils sont en leur présence.

Outre la CO, toutes les autres activités langagières ont en permanence été activées et travaillées en lien les unes avec les autres, comme le montre le graphique suivant. Je ne choisis pas l'image de la « progression spiralaire », telle qu'elle est écrite dans les programmes, car elle supposerait que des paliers soient atteints, et définitivement « acquis ». Or, mon étude fait plutôt apparaître une boucle vertueuse qui se densifie et s'enrichit avec le temps, mais qui puise chaque fois de manière renouvelée dans des compétences complémentaires, indissociables et indissociées. À celles évoquées dans les programmes officiels de langues, s'ajoutera la compétence complexe de médiation : celle-ci est sociale (culturelle), biologique (émotionnelle, kinesthésique, sensorielle) et linguistique (cf. §. 2.5.), comme nous le verrons plus bas.

Voici les compétences et connaissances (grammaticales, lexicales, phonologiques, culturelles), telles qu'elles sont évoquées et attendues dans les programmes, basées sur les cinq activités langagières du CECRL, et que les élèves ont tous perfectionnées, à des degrés différents, avec les activités performatives mises en œuvre dans l'expérimentation. Il est à noter également que je ne précise pas la dimension culturelle dans les tableaux qui suivent, car elle est transversale, donc omniprésente dans l'expérimentation mise en place. En effet, les artistes intervenants ont toujours fait des propositions en lien avec leur culture (germanophone, anglophone, hébraïque etc.). Nous avons par ailleurs nourri les propositions créatives des élèves par des lectures dans la langue d'origine et dans leur version traduite soit en allemand, soit en anglais, selon la langue de départ. Ces lectures seront précisées plus bas dans l'analyse didactique chronologique (cf. §21 ; §23). Certaines activités performatives seront présentées succinctement dans les tableaux ci-après (§21).

²²² <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/spip.php?article709>

L'imaginaire des élèves a également été développé par des spectacles en version originale (V.O.) auxquels ils ont pu assister (théâtre, cinéma, concerts, danse performative).

Le schéma ci-dessous liste les compétences langagières que les enseignants doivent permettre à leurs élèves d'atteindre. Il rappelle par sa forme²²³ en mouvement, l'indissociabilité de ces compétences linguistiques qui font partie d'un tout constituant l'apprenant, comme cela a pu être précisé plus haut²²⁴.

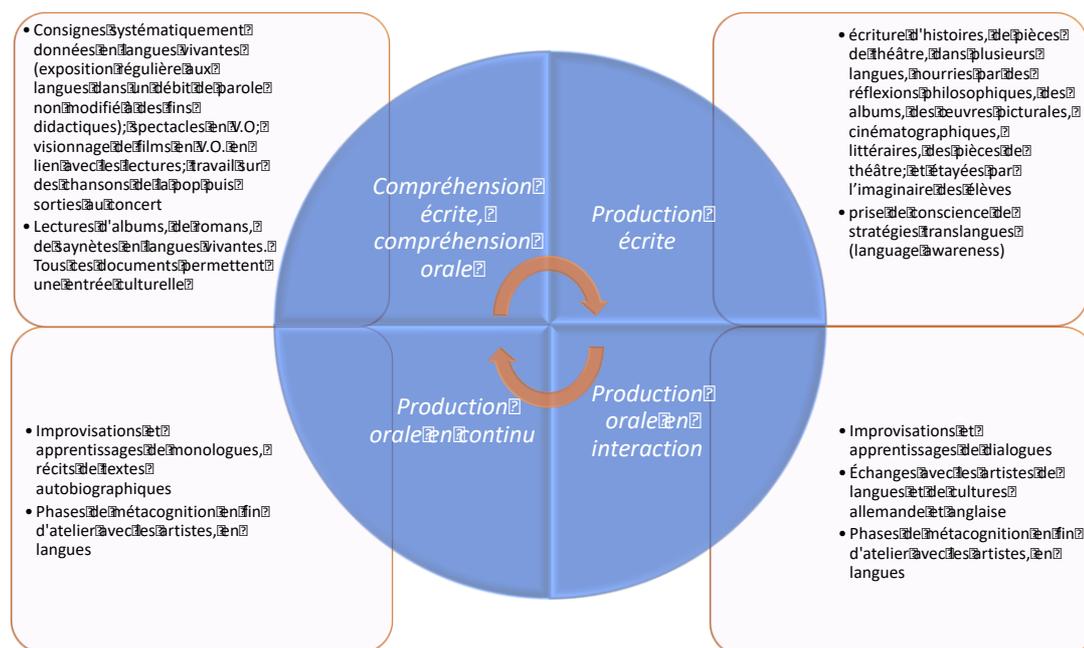


Figure 18 - Entraînement des compétences de base attendues dans les programmes officiels de langues dans le dispositif performatif.

Ce schéma ne représente qu'une partie des compétences entraînées dans une perspective performative, car d'autres dimensions, esthétiques, sensibles, inhérentes à la performance, ne sont pas évoquées dans les cadres officiels ni dans le socle commun. Ces dimensions font partie des compétences de translangageance (cf. §3.4.4 et §4.2.2) qui viennent s'ajouter aux compétences du socle commun, dans un éclairage éactif de la didactique des langues. L'objectif de cette partie est de montrer en quoi, malgré son

²²³ Les exigences nationales font au contraire état d'une « logique spiralaire », avec des niveaux de maîtrise à atteindre progressivement en fin de chaque cycle. Ces niveaux sont directement formulés à partir du CECRL.

²²⁴ Il est à noter que toute la classe a eu le brevet à l'exception d'un élève dont les difficultés personnelles expliquent en grande partie les difficultés scolaires. Néanmoins, le profit de l'approche performative pour cet élève a été mesuré par l'ensemble de l'équipe pédagogique du collège car il n'a pas été en décrochage malgré les risques liés à son profil. Il est aujourd'hui scolarisé en lycée professionnel.

caractère innovant imprégné du paradigme énonctif qui peut sembler loin de la didactique des langues, les objectifs attendus dans le cadre institutionnel sont atteints, mais au travers de chemins cognitifs jusque-là pas ou peu pris en compte dans les textes officiels.

Dans le cadre de mon étude, les entraînements constants que la communauté de pratiques a mise en œuvre pour les élèves leur ont permis de développer la maîtrise langagière attendue en fin de cycle 4, comme l'atteste le témoignage des enseignants, et même au-delà grâce à la transdisciplinarité qui a permis aux enseignants comme aux élèves de créer du lien entre leurs disciplines :

EnsAll : Les langues sont un outil de communication qui transcrivent la réalité vécue et perçue par un individu, un groupe ; elles mettent en mots les idées pour pouvoir les partager. Même si l'anglais et l'allemand ont semblé occuper une place importante dans le projet qui se déroulait durant les heures de cours de langues, ils avaient le même statut que les arts (j'inclus les photos et les vidéos), le français et le numérique, la danse et l'expression corporelle. **Les élèves se sont appropriés de manière inconsciente tous les outils pour partager, communiquer, échanger.** (...) Les disciplines enseignées (même celles non enseignées, je pense aux langues des familles, à la danse, les vidéos créées par Cadreur) **ne sont pas entrées en concurrence, mais ont toutes été utilisées à bon escient** en s'intégrant de manière harmonieuse et logique dans les histoires créées. (Enseignante d'allemand, questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)

Ce que cette approche performative des langues a particulièrement développé chez les élèves, c'est notamment :

EnsAng2: L'inter-écoute (besoin de s'écouter pour créer ensemble et interagir sur une scène). L'interaction à l'oral grâce à la pratique des langues avec les comédiennes devient plus fluide et naturelle. (...) **La responsabilité individuelle dans un groupe** (importance que chacun fasse son travail). La prise en charge de ses faiblesses et de ses points forts pour faire fonctionner le travail de groupe (<Ryan> qui n'a pas de texte, <Zero> qui veut s'en rajouter car il se sent en confiance). **L'organisation du travail. L'exposition d'une opinion et savoir la justifier**

(Enseignante d'anglais, questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)

Mais encore :

EnsAll : L'entraînement des compétences de communication à l'oral a eu un impact dans la compréhension de texte à l'écrit. **Les élèves réussissaient à émettre plus facilement des hypothèses qui s'avéraient être exactes.** (Ils avaient) un meilleur accès à la compréhension d'un document. (Enseignante d'allemand, questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)

Par ailleurs :

EnsFra : Les élèves constatent que l'approche proposée par le projet les aide à progresser en langues, à **pouvoir s'exprimer** (ceci est formulé par <Zero²²⁵>). (...) Le changement le plus important par rapport aux autres élèves s'est vu lors des exercices de formulation d'un avis argumenté (sur un spectacle, un livre, un film) : **les élèves du projet font preuve de plus de sensibilité, expriment des émotions et sont capables d'avoir un regard critique sur un aspect de l'œuvre.** (Enseignante de français, questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)

Par rapport à une approche plus « classique », l'approche performative, comme nous le verrons plus précisément dans les paragraphes suivants, met en œuvre d'autres phénomènes au fondement de l'acte d'apprendre, qui relèvent de la **corporéité** langagière en lien avec **l'expérience esthétique**, dans la **relation à autrui** et dans **l'espace** et dans **les durées**, et **l'émergence du sens partagé vécu émotionnellement.**

EnsAll : En langue, il y a des saynètes dans le but de faire parler les élèves en interactions. Mais **cela reste très artificiel. Les élèves n'y croient pas vraiment**, il y a une préparation au préalable. L'objectif de la saynète est de réinvestir et de transférer les connaissances à partir d'une des cinq activités langagières. **Tout est très cadré.** On demande aux élèves d'utiliser le lexique vu ensemble, mais **les élèves ont peu d'espace (à**

²²⁵ Pour rappel, le prénom anonymé en tant que <Zero> provient du choix de prénom de l'élève lui-même lorsqu'il a créé son personnage pour la pièce de théâtre finale : « Simply the Best ». Cf ; Note de bas de page 83.

cause du manque de temps) pour de la créativité. (Enseignante
d'allemand, questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)

Les séances mises en œuvre dans le cadre de mon expérimentation alternaient entre :

- des ateliers théâtre en anglais avec la comédienne anglophone ;
- des ateliers théâtre en allemand avec la comédienne germanophone ;
- des cours avec les enseignants chacun dans sa langue ;
- des ateliers de théâtre translangues avec les deux comédiennes et avec les enseignants, parfois avec une comédienne d'une langue (par exemple allemand) et un enseignant de l'autre langue (par exemple anglais) ;
- des cours translangues avec les deux enseignants en co-animation (*team teaching*)

À partir de la deuxième année de projet, les élèves ont pu bénéficier, en plus de cette organisation de base, d'un parcours culturel²²⁶, proposé en fonction de la thématique de travail par la chargée de projets de l'association Citoyenneté Jeunesse, et ajusté avec les enseignants. Ce parcours culturel comprenait des sorties à des spectacles (danse, théâtre, cinéma, concerts) associées à des préparations (école du spectateur, travail en amont avec les artistes, travail en aval de réflexion liée à la thématique et aux techniques artistiques), ainsi que des discussions de type philosophique avec un intervenant ethnologue ou philosophe.

20.2. Mise à jour d'invariants durant les quatre années d'expérimentation :

20.2.1. Des variables constantes

À partir de mes observations et de premières micro-analyses de mon corpus fondées sur les entretiens, les vidéos de séances de corpus, les arbres d'auto-positionnement et les tests IRI, j'ai relevé chaque année des variables constantes (cf. §23.1.), concernant la performance langagière des élèves. Je les ai classées ci-dessous (fig. 19, cf. également §23.1.1) par rapport à la modalité de la triple relation du vivant (Jacob, cité par Trocmé-Fabre, 2013) :

- Évolution (prendre conscience de sa langue familiale, au même titre que des langues de l'école – qu'elles soient identiques ou qu'elles diffèrent – et du rôle du langage corporel, pour transformer sa représentation identitaire en conscience de la richesse de toute biographie langagière)

²²⁶ Pour les programmations annuelles détaillées, cf. annexes.

- Adaptation (prendre de la distance par rapport à ses premiers répertoires pour mieux les relier aux langues apprises à l'école)

- Régulation (puiser dans l'ensemble de ses répertoires langagiers en s'adaptant au milieu)

Je schématise ces invariants dans le schéma suivant qui tente de visualiser le caractère inextricable des variables dans l'évolution des apprenants de langues au cours de ces quatre années d'expérimentation.

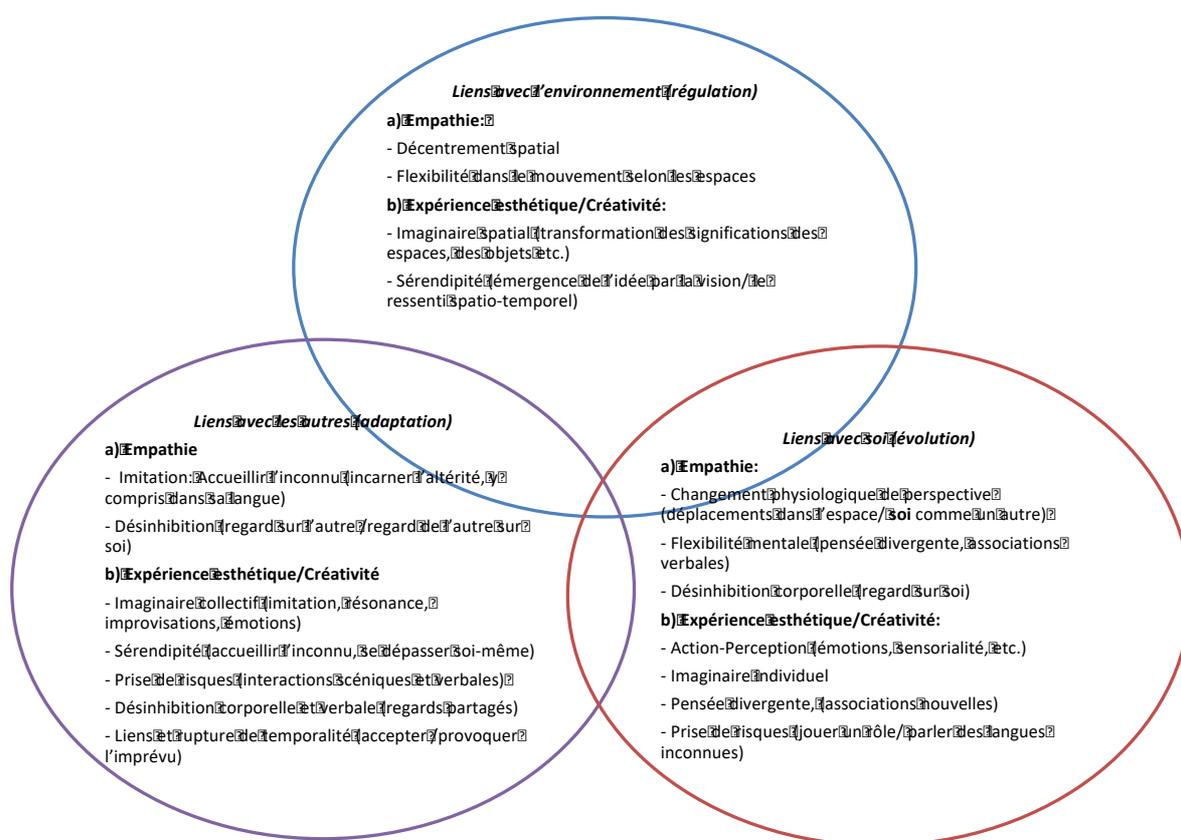


Figure 19 - Dans la logique du vivant : Variables de l'empathie et de l'expérience esthétique au fondement de la performance langagière translangues

20.2.2. Des invariants sur le long terme mais à différents degrés d'intensité

20.2.2.1. L'expérience esthétique et la créativité : un double mouvement entre l'ancrage émotionnel du sens et la distanciation de soi

Ce qui change, au fil des années, c'est l'intensité croissante des phénomènes observés, liée en partie à la prise de conscience par les élèves de l'existence de ces liens. Si les

premières années, ils les ont découverts en les vivant, ce n'est que peu à peu, chacun à son rythme, qu'ils ont pris conscience du vécu de cette relation corps(-cerveau-)esprit, qui relève donc du domaine de **l'ipséité de l'expérience**.

En fait, j'm'en souviens comme si c'était hier ; en fait ça fait bizarre parce que j'l'ai pas, enfin, **quand j'y pense, j'l'ai vécu**. (<Isabelle>, entretien semi directif en binôme, collègue, 17/12/2013)

Cette expérience passe par le vécu ou la simulation du vécu de cette triple relation. Les élèves prennent également conscience de **l'expérience de l'altérité**. Ils évoquent le rôle de la qualité de la relation à l'autre, et son importance pour l'ensemble des apprentissages, au-delà même des langues et langages.

<Jason> : On le pratique en fait. C'est pour ça. On se met ***comme si qu'on était**²²⁷ en Allemagne.

<Arno> : Comme si on est en train de vivre.

<Jason> : On fait (.) on fait **comme si on était** des Allemands. C'est pour ça.

<Cherch2> : Comment (.) en allemand seulement ?

<Arno> : Même en anglais.

<Jason> : Non en anglais aussi.

(Entretien en binôme, semi-directif, année de 6è, 09/01/2012, lignes 10-15)

L'expérience ipséité-altérité vécue en langues est directement corrélée avec les objectifs esthétiques des artistes qui cherchent à développer chez les élèves ce vécu émotionnel, sensori-moteur, individuel et partagé, qui nourrit la création artistique. Le discours des artistes sur leurs intentions et leurs pratiques induit le vécu des élèves.

Les élèves conscientisent leur expérience complexe en langues. Leur sentiment de « vivre avec les langues » (<Arno>, entretien semi-directif, année de 6è, 09/01/2012, ligne 280), « [parce que on bouge et on fait des gestes et tout » (ibid. , ligne 19) se transforme au fil du temps en « vivre les langues » au travers des émotions surgissant dans l'expérience esthétique.

²²⁷ J'ai mis ici en évidence, par un astérisque, la faute de français commise par l'élève. J'ai volontairement laissé les erreurs des locuteurs, à l'oral comme à l'écrit, pour rendre de manière la plus authentique possible les discours tenus par les participants au projet.

En 4ème, c'était un spectacle **très beau** (côté **esthétique**) grâce aux effets de lumières. **Emouvant** à la fois car à la fin nous sommes partis rejoindre nos héros, avec la musique qui suit. C'était **très émouvant et très beau**. (<Isabelle>, questionnaire élèves de fin de projet, 25/05/2015)

Cette perception et prise de conscience est liée à une pédagogie de la créativité des artistes qui privilégient l'émergence, c'est à dire qu'ils laissent advenir les productions des élèves et les intègrent dans le projet esthétique alors que dans la didactique institutionnelle, les enseignants planifient ce que tous les élèves doivent apprendre.

ComAll: Plutôt que de poser un objectif, j'emmène les élèves dans un cheminement. Et là il s'agit d'être disponible, sentir ce qui arrive, ce qui pourra arriver, ce qui n'arrivera pas. Capturer l'inattendu, se laisser surprendre, leur permettre de se surprendre eux mêmes. Cela bouge, et évolue en permanence. Le texte nous avons dû le bouger, le modifier, en enlever, en rajouter selon les joueurs, selon les moments pour rester toujours au plus près de ce qu'ils pouvaient assumer. (Comédienne germanophone, questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)

Nous voyons que les artistes s'appuient sur les choix des élèves, leurs personnalités, ils suivent leur rythme, alors que le cours impose le même rythme à toute la classe. Les consignes des artistes sont ouvertes contrairement à celles de la classe qui sont souvent univoques.

EnsFra : Ben c'était quand même plus de l'ordre de la création artistique ; c'était, euh (.) c'était pas un exercice en fait, **leur travail n'était pas un exercice scolaire**, c'était la participation à une création artistique, donc, euh (.) automatiquement ça n'a plus le même sens puisque **les consignes ne peuvent pas être univoques**. (Enseignante de français, entretien d'explicitation, 25/05/2015)

Mais la créativité déployée durant les ateliers artistiques n'était possible que dans l'articulation avec le cours de langues.

*ComAng2: For me the project is almost entirely about **creativity**. I think it was **mostly found in the physical sessions** with us. The **thoughts and ideas explored in class and at home nourished** this creativity.*

(Comédienne anglaise, questionnaire de fin d'expérimentation,
01/11/2015)

Si en début d'expérimentation, l'accent était mis sur les langues vivantes et leur apprentissage, en fin de projet, il s'agit, pour les artistes comme pour les élèves, de se questionner, de se positionner et d'explorer le monde. Les langues deviennent l'un des moyens d'expression dont les élèves disposent, qu'ils utilisent de manière adéquate selon les situations, mais qu'ils n'évoquent plus. Ce constat évoque l'attitude d'un enfant bilingue qui ne se pose pas la question de la langue dans laquelle il parle, mais de ce qu'il *veut* dire. Il sait intuitivement comment le dire et dans quelle langue en fonction de la personne à laquelle il s'adresse, pour être compris et entendu.

Les enseignantes accompagnent ces questionnements et donnent aux élèves les moyens d'affiner l'expression de leur pensée individuelle et partagée dans toutes les langues dont ils ont besoin pour l'expérimentation (l'allemand, l'anglais, le français). Les élèves sont eux-mêmes considérés comme les experts de leurs langues familiales. Ceux qui les comprennent mais ne les parlent ni ne les écrivent sont invités à interroger les membres de leur communauté familiale ou de quartier. Soit les enseignantes réactivent ce qui a été expérimenté en théâtre, soient elles donnent aux élèves les moyens de développer leur maîtrise linguistique pour créer en LVE. La qualité de la relation entre tous les membres de la communauté de pratiques était au cœur de la construction des enseignements-apprentissages, comme le confirme la remarque de l'enseignante d'allemand ci-dessous.

Par le travail avec les comédiennes, « l'aspect » projet final a toujours été **incertain** et **sans cesse en évolution**. Par l'écriture créative, les réactions aux exercices, les remarques et les **désirs des élèves**, la mise en œuvre changeait sans cesse. Cela a demandé de **faire confiance** aux élèves, aux autres intervenants. Cela demande de faire confiance aux autres, de **se faire également confiance** pour pouvoir rebondir dans les cours et réutiliser ce qui a été appris ou vu au théâtre pour le **réactiver** sous une autre forme plus classique.

(...) Les élèves se retrouvaient dans des situations (jeux scéniques) qui leur étaient familières car ils avaient co-créé, et cela faisait d'autant plus sens pour eux. Par ailleurs, en jouant, ils vivaient la situation par le corps, les émotions et l'intelligence ce qui était un réel succès dans la

compréhension de la situation, et dans l'apprentissage de la langue.
(Enseignante d'allemand, questionnaire de fin d'expérimentation,
01/11/2015)

20.2.2.2. L'empathie, une médiation encorporee

Le verbatim de <Jason> et <Arno> évoqué plus haut met non seulement en évidence le vécu expérientiel en tant que levier des apprentissages, mais également la relation empathique à la langue via le jeu d'acteur, puisqu'ils pratiquent les langues « comme s'ils étaient des Allemands » et des Anglais « aussi ».

La prise de conscience, par les élèves, de leur propre vécu en langues s'associe en effet avec une prise de conscience de la relation empathique médiatrice qui s'établit entre l'élève-apprenant et l'élève-acteur. L'élève est soi (avec sa culture, sa ou ses langue (s), sa personnalité) et un autre (l'autre personnage qui vit réellement au travers d'eux-mêmes, avec son autre langue, son autre personnalité, son autre culture). Une prise de distance s'opère donc, nécessaire au changement de perspective qui s'établit dans la relation empathique à un autre sujet. Par ailleurs, à l'intérieur même de la dramaturgie, les élèves peuvent être amenés à changer de rôle, donc à effectuer un autre glissement dans la relation soi-autre, glissement induit par les situations, les objets et l'espace.

<Melinda> : Ah non, y'avait **des émotions différentes** dont je me rappelle là : avant de rentrer ben on était choqués parce qu'on avait (.) la tente elle était pas là à la base, elle est apparue mais dès qu'on sort de la tente, on garde la même émotion, à la fois choqués, mais c'est en fait, on est choqués mais à la fois on a peur ; c'est bizarre parce que on se retrouve dans un cimetière, **transformés**, on est surpris, on demande *qu'est-ce qui se passe, donc euh (.) oui, c'est (---)

Cherch1 : Ah oui, donc à la fois vous étiez vous-mêmes puisque vous êtes conscients que vous êtes transformés et à la fois vous êtes transformés, donc vous étiez un autre ; vous étiez les deux en même temps ? j'ai bien compris, c'est ça ?

<Melinda> : Oui parce que dans notre tête, on sait que c'est nous ; on n'a pas changé de, euh (.) comment dire, on n'a pas changé de personnalité, c'est toujours la même personne, mais c'est physique, on a changé, on est devenu quelqu'un d'autre en fait ; à la fois on est nous-mêmes mais à la

fois on est changés. (Entretien d'explicitation année de troisième, 02/03/2015, lignes 293-303)

Cette complexité scénique, imaginée par les élèves eux-mêmes au cours d'improvisations, induit une complexité langagière et une prise de distance : les élèves restent conscients d'eux-mêmes tout en se mettant à la place des différents personnages qu'ils incarnent posturalement et émotionnellement.

Dans ces extraits d'entretiens, les élèves font eux-mêmes, en fin de 3^e, le lien entre expérience esthétique, expérience émotionnelle et empathie, alors que les entretiens de 6^e font valoir qu'en début d'expérimentation, les élèves ne repéraient que la gestualité comme forme de médiation (cf. §24.1). On peut lire également que le vécu émotionnel permet l'ancrage mnésique des situations à partir desquelles pourra plus tard ressurgir une mémoire plus intuitive, linguistique, comme le cas <Chelsea> l'illustre :

*ComAng2: [**<Chelsea>** was] always the most confident of the class with strong leadership skills, sometimes a little bossy. Very opinionated but always tried to share her opinions with respect. Always did the preparation work asked of her. She listened well and **had a good memory. Comfortable in both languages.** (...) **Her emotions were very communicative**, it was always clear how she felt and I often looked to her to get a grasp of how the whole group was responding to an exercise or idea. **She pushed herself this year and during the final performance** and I think felt proud of what she had accomplished as a person and also as part of a group. (Comédienne anglaise, questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)*

20.2.2.3. Médiations et translangageance

Comme les élèves, les enseignantes ont vécu la démarche créative en langues de façon holistique, en imitant, en faisant « comme si ». Elles ont imité les comédiennes en adaptant le niveau de langues lorsqu'elles percevaient les incompréhensions des élèves. Elles faisaient ainsi une médiation linguistique sans interrompre le fil de la démarche créative des artistes et permettaient de surmonter naturellement les barrières linguistiques. Elles ont endossé une fonction de médiatrices. Ce chemin ne s'est pas fait seul : elles y ont été invitées par les chercheuses dans un premier temps, qui ont elles-

mêmes proposé des modèles de médiations en théorie et dans l'action, avec les comédiennes et les élèves. Puis les enseignantes ont incorporé ce positionnement au fur et à mesure des séances de théâtre, par la répétition des situations et les chercheuses se sont retirées du cercle, prenant la posture d'observatrices. Cet habitus s'est construit dans les différentes occasions de partage : lors des weekends de travail commun en communauté de pratiques, ou des réunions (physiques ou par Skype) en amont des séances pour les préparer, en aval pour les débriefer (cf. §13.1.3).

L'enseignante d'anglais nomme quatre techniques de médiations qu'elle utilise selon les situations et qu'elle a repérées. Elle évoque :

1. la **reformulation** (avec les mêmes consignes, mais légèrement simplifiées),
2. la **didactisation de la parole des comédiennes** (une autre forme de reformulation, mais plus systématisée, plus simplifiée et guidée, qui reprend le vocabulaire appris en classe par les élèves),
3. le **changement du rythme de la parole** (même formulation que les comédiennes mais avec des pauses, un débit plus lent),
4. la **simulation** (les enseignantes se mettent dans la peau des élèves et suivent les consignes des comédiennes pour que les élèves agissent par mimétisme et comprennent par l'observation de leurs gestes et l'action simultanée, en faisant avec elles).

EnsAng2: Donc du coup, d'un côté comme de l'autre, euh (.) [les comédiennes et les élèves] nous ont donné aussi ce rôle de passeurs. (...)
Alors déjà il y a l'action de **la reformulation**. C'est-à-dire que je vais écouter ComAng2 et ComAll expliquer ce qu'il faut faire, les élèves sont un peu perdus et là **je reprends la parole et je réexplique**. (...) Ils sont plus habitués à notre accent, à notre manière d'expliquer (.) donc même quand c'est exactement le même vocabulaire, pour eux ils ont l'impression que c'est une autre langue. Donc au départ c'était plutôt ça. Puis après c'est vrai que, comme les comédiennes c'est leur langue maternelle, donc elles parlent de manière spontanée, et en utilisant tout un vocabulaire qui est exactement ce qu'on recherche, mais nous, comme on est plus didacticiennes, on va essayer **d'utiliser un autre vocabulaire qui est plus proche des élèves, qui est celui qu'on leur a appris** (on sait exactement quel est le vocabulaire qu'ils connaissent, ce qu'ils sont capables de comprendre même s'ils n'ont jamais entendu ce vocabulaire-

là), donc du coup, il y a des moments où on va **didactiser notre parole pour que le message puisse passer**. Il y a des moments où on va reformuler pour que eux puissent comprendre (.) parce que le vocabulaire utilisé n'est pas à leur portée. Ou sinon on va **faire des pauses** (.) on va hacher le discours pour que (.) ils puissent l'intégrer (.) **aller plus doucement**, leur donner le temps de la réflexion sur ce qui vient d'être dit, de le traduire un peu dans leur tête, d'essayer de trouver le sens du flot de paroles avant de continuer sur la suite de la consigne. Donc on va avoir toutes ces techniques qu'ils sont habitués à avoir en classe et que l'on va réutiliser pour aider la parole des comédiennes et que ça fasse sens dans la tête des élèves. Donc ça va être ça, et par moment, ça va être aussi ce que j'ai dit : **ça va être du mimétisme** (.) quand on voit que de toutes manières ça va pas passer par la parole, on va jouer le rôle des élèves (.) et donc on va suivre les consignes des comédiennes comme si nous, nous étions les élèves (.) et là, juste en voyant ce que nous on fait, ils comprennent « bon ben on doit faire la même chose qu'elles ». Et donc **ils vont nous imiter**. (Enseignante d'anglais, entretien d'explicitation, 26/05/2015, lignes 90-91 puis lignes 103-127)

L'enseignante d'allemand évoque d'autres formes de médiations linguistiques employées comme :

5. la **traduction vers le français** (comme le rappelle <Arno> : « si vraiment on comprenait pas ce qu'on disait, et ben **on parlait en français** et après par exemple, ben **ComAll nous expliquait en français**²²⁸ »), qui a été parfois utilisée en dernier recours, lorsque les comédiennes avaient besoin de précision fine par exemple pour le travail d'acteur. Mais cela a rarement été le cas, les autres techniques de médiation linguistique ont suffi.

Mais **il ne s'agissait pas d'une traduction systématique**, mais bien d'explications qui s'avéraient nécessaires à certains moments. Elle aurait pu être critiquée par un observateur à un instant T, mais cette médiation est à prendre en compte dans sa globalité (évolution durant ces quatre

²²⁸ Entretien d'explicitation, élève <Arno>, 02/03/2015, lignes 250 – 252)

années). J'ai revu aussi dans ma pratique, surtout depuis cette année, **la place du français au sein de la séance et en dehors**. (Questionnaire de fin d'expérimentation. Enseignante d'Allemand, 01/11/2015)

Si l'enseignante d'anglais ne parle pas de la traduction, ce peut être parce que les adultes ont eu peu recours à ces pratiques, peut-être parce qu'elle n'y pense pas ou parce qu'elles lui semblent moins pertinentes que les autres formes de médiations ou peut-être encore parce qu'elle sait que la traduction, qui tient une place ancienne dans l'histoire de la didactique des langues, est fortement déconseillée dans l'approche actionnelle telle qu'elle est préconisée en France.

Ces différentes médiations linguistiques ont été complétées par d'autres formes de médiations langagières, co-verbales, pratiquées directement entre les élèves et les artistes ou parmi les élèves entre-eux, sans l'intermédiaire des enseignantes :

6. les **médiations incorporées visibles (gestuelle, déplacements, mimiques)**, qui ont émergé i) soit en amont des médiations verbales, comme lorsque <Chelsea> observait Lutz Hübner et répétait sans parole chacune des instructions en reprenant la gestuelle du metteur en scène, avant de les expliquer aux élèves concernés, en français (Carnet de notes, 15/09/2014) ii) soit en même temps que celles-ci et parfois même, juste après.

Dans ces moments, il semblerait que les élèves ont cherché, sans en prendre conscience, à s'assurer d'avoir bien compris un énoncé verbal en le rejouant corporellement, comme nous le verrons dans les analyses qui suivent (cf. §23-§25).

D'autres formes de médiations, enfin, viennent élargir ces moyens d'accès au sens d'une langue à l'autre, qui se réalisent en réalité en tout premier dans la temporalité des stratégies mises en œuvre. Je les cite en dernier car elles sont rarement évoquées, que ce soit par les élèves, les enseignants ou les artistes, dans la mesure où elles sont plus difficilement observables. Il s'agit de médiations pré- et coverbales qui correspondent à des

7. formes de **médiations incorporées immédiates, invisibles, émotionnelles, sensorielles**, qui correspondent à des mécanismes d'empathie de bas niveau. L'enseignante ne les évoque pas - justement parce qu'elles ne sont pas visibles - mais elles ont permis très rapidement aux élèves d'avoir accès au sens, de

manière non consciente ou pré-consciente. Le cas de <Dylan> par exemple, très en difficulté dans les apprentissages purement scolaires, met en lumière l'importance de ces formes de médiations pour apprendre dans le bien-être :

<Dylan> : Ben (.) c'est amusant (.) vu que tout le monde participe, qu'on n'est pas tout seul, y'a de l'ambiance.

Cherch1 : Y'a de l'ambiance ? c'est comment alors quand y'a de l'ambiance ?

<Dylan> : Ben (.) c'est bien, on a envie de continuer et de rejouer ça.

(...)

<Dylan> : On devait être] comme eux, en fait, tout pareil.

Cherch1 : Et quand tu es comme ton personnage, alors tu es comment ?

<Dylan> : Y fallait que les mains soient sur le ventre.

Cherch1 : Et quand tu es comme ça, positionné comme ça devant ton personnage, qu'est-ce qui (.) qu'est-ce qui se passe ? est-ce que tu vois quelque chose ? est-ce que tu entends, est-ce que tu sens quelque chose ?

<Dylan> : On entendait le son et moi j'étais comme si qu'j'étais à la place du personnage, en fait.

Cherch1 : Et c'est comment alors, d'être à la place du personnage ?

<Dylan> : C'était bien.

(<Dylan>, Entretien d'explicitation, 03/03/2015, lignes 153-194)

Cette aptitude des élèves à puiser dans tous les registres pour accéder au sens, donc à manipuler (au sens premier du terme impliquant la proprioception) toutes les formes de médiations, est ce que j'ai appelé la compétence de translangageance (cf. §3.4.4). La translangageance est donc le tissage dynamique de toutes ces formes de médiations. Les différents niveaux de translangageance correspondent à la qualité de maîtrise des différentes médiations formelles et informelles, intra- et interpersonnelles, (1) à la fois visibles, audibles et (2) invisibles, inaudibles, (3) rarement isolées.

Les élèves les déploient ou les recherchent pour accéder au sens. Ils les maîtrisent de manière plus ou moins autonome. Plus ces compétences sont sous contrôle des élèves, plus ils peuvent en tirer profit car ils sont en mesure de rester mobilisés dans l'activité (soit en tant qu'acteurs, soit en tant que spectateurs), que ce soit dans les activités théâtrales ou en cours, comme nous le verrons dans la suite des analyses (cf. §23, §24).

20.2.2.4. Développement de l'autonomie des élèves grâce à l'articulation théâtre et cours de langue : créativité, empathie et réflexivité

L'entraînement à toutes ces formes de médiations, notamment aux médiations émotionnelles, a permis aux élèves de transposer des stratégies incorporées à d'autres disciplines pour avoir accès au sens, comme l'atteste l'enseignante de français :

C'était nouveau pour moi de travailler sur ces deux aspects (langues et théâtre) même si le français inclut généralement une petite pratique théâtrale balbutiante en fin d'année. Cette approche me semble grandement faciliter d'une part **l'engagement des élèves dans la découverte d'un texte inconnu** (ils le lisent car **ils savent qu'ils vont le mettre en corps**) et **dans la compréhension du texte** (on ne joue bien qu'un texte, qu'une réplique que l'on comprend). Quant aux **émotions**, le cours de français implique de **repérer leur expression dans les textes, de les exprimer par écrit** mais **cette approche des émotions reste un peu froide et factice** (par exemple dans l'écriture d'un poème lyrique en 4ème) puisque les émotions ne sont pas mises en corps, **pour certains élèves, elles n'existent pas, elles ne sont pas ressenties ni données à voir**. En tant que professeur de français, l'expression des émotions me semble pourtant capitale pour la formation des adultes en devenir, pour leur vie en société, leur vie personnelle et professionnelle. (Questionnaire de fin d'expérimentation, EnsFra, 01/11/2015)

Les élèves, rapidement, vont eux-mêmes jouer ce rôle de médiateurs, imitant puis prenant en charge à leur tour la démarche des enseignants. Leur objectif n'est pas de comprendre la langue pour réussir un exercice linguistique, mais de comprendre ensemble pour co-crée, pour aller plus loin dans la réalisation artistique commune qui leur est chère car elle parle d'eux, de leurs questionnements profonds, de ce qui les touche.

En fin de troisième, comme nous le verrons dans les analyses par années (cf. §21, §24), ils sont capables de choisir parmi plusieurs stratégies successives ou simultanées pour comprendre les consignes ou les situations.

<Arno> (3s) : Ça change de d'habitude, par exemple, euh (.) si vraiment on

comprenait pas ce qu'on disait, et ben **on parlait en français** et après par exemple, ben **ComAll nous expliquait en français** ; ben là²²⁹ ben y avait pas cette possibilité donc **faut essayer de comprendre à tous les coups**, c'est la difficulté un peu de la tâche, mais sinon voilà.

Cherch1 : Et quand t'essaies de comprendre coûte que coûte, tu fais comment alors ?

<Arno> : **J'essaie de toutes mes forces**, après **je demande à mes amis**, après **j'essaie de demander au prof à côté** j'essaie de comprendre quoi à peu près et à la fin à la fin si vraiment toute la classe elle a pas compris, y a <professeure d'allemand> ou <professeure d'anglais> qui vient et explique mais sinon si **une personne par exemple dans la classe peut comprendre, ben j'lui demande qu'elle m'explique**, mais sinon, voilà, j'essaie un peu qu'**on s'aide** on essaie d'avancer vite... (Entretien d'explicitation, élève <Arno>, 02/03/2015, lignes 250 - 259)

Ce qu' <Arno> exprime, c'est à la fois le développement de l'entre-aide qui s'instaure entre les élèves, mais également sa propre capacité de maîtrise de la médiation informelle²³⁰. Les élèves en font usage dès le début du projet, mais ils y recourent de manière de plus en plus fine et ils l'accompagnent progressivement de la médiation formelle²³¹ qui était, au début, réservée aux comédiennes entre elles ou aux enseignantes avec les comédiennes. Sans vraiment trouver les mots, il exprime également toutes les médiations formelles au travers de sa déclaration « j'essaie de toutes mes forces ».

Il sous-entend sans doute l'attention focale qu'il déploie en tant qu'observateur, et tous ces liens perceptifs, sensoriels et émotionnels qu'il tisse sans en avoir réellement conscience.

Les enseignantes ont compris la nécessité de cette ouverture proposée dans la démarche créative et ce que cette approche pouvait apporter à leurs enseignements. Peu à peu, elles ont fait confiance à leur potentiel de jeunes en devenir. Elles ont lâché prise. Les

²²⁹ L'élève parle de la première séance avec le metteur en scène et écrivain Lutz Hübner qui ne parlait pas du tout le français.

²³⁰ Médiation linguistique informelle : « Les élèves, entre eux, s'apportent les informations qui permettent le déroulement de l'activité par tous les moyens dont ils disposent. La gamme des stratégies est très large et passe par le verbal, le co-verbal et le non verbal ». (Aden, 2012, p. 278)

²³¹ Médiation linguistique formelle : « [Les enseignantes] traduisent, expliquent, reformulent, questionnent ou font des liens avec le cours de langue ». (*ibid.*)

enseignantes ont perçu que cette liberté donnée aux élèves de trouver leurs propres questionnements et leurs stratégies d'apprentissages était finalement un levier pour atteindre leurs objectifs pédagogiques, alors qu'elles pensaient au départ que cela pourrait être un frein, une perte de temps.

EnsAng2 : Alors, pour ce qui a changé, ça a changé quand même beaucoup de choses dans mes pratiques (.) c'est-à-dire l'essentiel, les thèmes utilisés, ça ça n'a pas changé (.) mais dans la manière de les aborder, ces thèmes, ça a beaucoup changé (.) parce que maintenant je leur (.) euh (---) **au début, c'était vraiment contrôle total du professeur**, qui est tout le temps là en train de guider les élèves, de leur donner des consignes, de leur faire faire ci, de leur faire faire ça, de leur donner des choses très précises et qui est tout le temps au centre de l'action. **Tout le temps en train de tout maîtriser**, de tirer toutes les ficelles et de tout maîtriser. Alors que maintenant c'est plus du tout ça. Maintenant, bon, y'a des moments où c'est ça parce que j'ai des objectifs très précis, il faut absolument qu'ils acquièrent des points précis de la langue pour pouvoir travailler (.) mais **y'a d'autres moments où, ben ils sont complètement lâchés** (.) c'est-à-dire que je vais leur donner une consigne en début d'heure et ensuite ils ont toute l'heure pour mener à bien leur travail. Et **moi je fais juste que passer pour les aider, les orienter, leur donner des idées**, mais j'essaie de **les mettre plus dans la créativité**. Et j'essaie de comprendre comment les rendre plus créatifs, et de comment **les accompagner** là-dedans. Et ça c'est quelque chose que j'ai appris avec les comédiennes (...) essayer de les rendre plus créatifs, et de **les laisser prendre en charge aussi un peu le cours** par moments. (...)

(Enseignante d'anglais, entretien d'explicitation, 26/05/2015, lignes 489-504)

Les enseignantes ont d'elles-mêmes associé **créativité** dans les réalisations scolaire, à créativité des stratégies d'apprentissage et créativité langagière. Elles ont utilisé **la mise en espace** dans leurs cours, prolongé le **développement de l'acuité perceptive** en intégrant de nouvelles activités (action esthétique). Elles ont également intégré une **dimension analytique** du langage en amenant les élèves à proposer des discussions de groupe pour analyser des pratiques. Par ailleurs, des élèves ont associé ces expériences sensorielles, émotionnelles, esthétiques à leurs apprentissages langagiers.

Enfin, les comédiennes (nous le verrons plus finement dans les §24 et 26), grâce à la pratique théâtrale, mais également les autres artistes (cadreur et photographe), ont développé la créativité des jeunes, mais aussi leur confiance en eux-mêmes, ce qui leur a permis de prendre progressivement de la distance par rapport au modèle de l'enseignant et de formuler des interprétations plus autonomes dans des activités didactiques plus classiques comme l'analyse de textes ou l'analyse d'images :

EnsAll : Si on a un tableau : déjà savoir situer où sont les personnes (.) la situation dans le cadre géographique du plan (.) du tableau (.) **c'est beaucoup plus facile à analyser pour les élèves qui ont fait du théâtre.**
(...)

Cherch1 : Tu as l'impression que c'était plus facile pour eux d'observer les captures d'écran que pour d'autres classes qui ne faisaient pas de théâtre ?

EnsAll : Oui, il faut que je les guide plus, en fait.

Cherch1 : Les autres, tu les guides plus (.) ah oui, et c'est là que tu fais le lien avec la liberté que tu peux leur laisser parce que ils ont plus l'habitude de prendre la parole librement et longuement (.) c'est ça ?

EnsAll : Oui

(Enseignante d'allemand, entretien d'explicitation, 05/11/2015, lignes 247-259)

L'entraînement à la créativité, qui développe la plasticité mentale, a sans doute permis aux élèves d'associer plus facilement les différents éléments lexicaux ou grammaticaux qu'ils ont appris en classe, de créer des liens nouveaux en fonction de ce qu'ils connaissent déjà et de ce qu'ils repèrent, comme le suggère l'enseignante d'allemand :

EnsAll : En fait c'était tellement **fluide** (.) c'était dans la **fluidité** (.) parce que **un mot en appelle un autre**, c'est ça que j'appelle la corrélation (.) c'est-à-dire que un élève a pensé (.) alors je sais plus exactement (.) il y avait cette **fluidité** qui fait que (--) ah oui il y avait ça aussi et on continuait le cours (.)

(Enseignante d'allemand, entretien d'explicitation, 05/11/2015, lignes 286-289)

L'enseignante d'allemand évoque à de nombreuses reprises ce qu'elle nomme la « fluidité » dans la pratique de la langue et dans les passages de l'inconnu, de la nouveauté, vers le connu, l'intégration du nouveau dans le déjà-là. Cette fluidité langagière pourrait être la manifestation de la créativité des élèves. Elle est aussi due à la levée de nombreuses inhibitions dans la relation avec les autres. L'imitation des élèves, leur autonomie et leur degré d'empathie sont devenus tels qu'ils arrivent même, en fin de parcours, à faire des propositions didactiques :

Avec cette classe-là, ils en arrivent non seulement à **réfléchir sur ce qu'ils font** mais à nous dire : « non là, vous voyez, ça fonctionne pas, on peut pas faire comme ça, **il faut qu'on fasse autrement** ». Ce que les autres classes ne vont pas faire. Pour eux ça va pas fonctionner, ils vont se planter et puis voilà. Alors que ceux-là non, ils vont nous dire : « on va trouver une autre manière, non, **ça fonctionne pas comme ça, on va trouver une autre manière, on va le faire autrement** » (.) et ils commencent à proposer des choses.

Les élèves élargissent progressivement ces propositions didactiques à d'autres disciplines.

20.2.3. Conclusion partielle

L'objectif de ce paragraphe était de présenter de manière très large les invariants (l'empathie, l'expérience esthétique et la translangageance) qui sont autant de formes complexes de médiations et qui ont émergé des quatre années d'expérimentation. Je m'appuierai dessus tout au long de ce travail d'analyse. Je présenterai, au fil des paragraphes concernant l'analyse qualitative de contenu (§24-26), une étude de plus en plus fine de ces invariants, en prenant dans un premier temps une perspective large concernant les transformations des élèves durant les quatre années, puis une perspective plus fine que je concluerai brièvement au travers d'extraits d'études de cas. Néanmoins, avant de procéder à cette phase, je m'attacherai à présenter, dans le paragraphe suivant (§21), une analyse didactique du dispositif. Je mettrai en avant quelques liens qui ont été faits entre les activités performatives et le cours de langues, dans une boucle rétro active de co-construction des activités de cours de langues et de pratiques artistiques (en particulier théâtrales, mais qui concerne également d'autres

arts visuels). L'objectif de cette analyse didactique est de montrer la relation qui s'établit entre des objectifs de type pédagogique/didactique et des objectifs performatifs.

Ce qui émane des tableaux qui suivent, c'est que les objectifs des enseignants de langues n'étaient pas posés en amont de ceux des artistes ni l'inverse. Bien sûr, les artistes avaient des objectifs en lien avec des activités et des créations plus ou moins denses, comme les enseignants avaient des objectifs en lien avec leurs progressions prévues en fonction des programmes. Mais l'articulation se faisait toujours de telle sorte que les objectifs performatifs nourrissaient ceux des cours et inversement, les objectifs des enseignantes et les activités menées en classe nourrissaient les ateliers artistiques. Dans toute la rigueur de la planification, nécessaire pour les deux points de vue, une marge d'émergence était donc toujours prévue. On pourrait présenter l'organisation des enseignements performatifs ainsi :

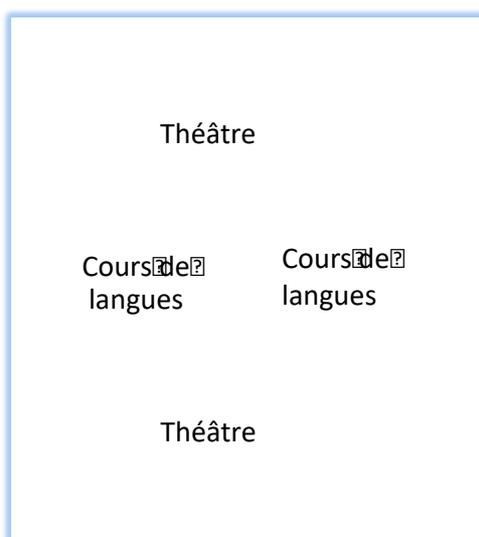


Figure 20 - Construction dynamique de la relation entre les ateliers de théâtre et les cours de langues

Ces boucles ascendantes et descendantes représentent un mouvement continu vertical et horizontal de l'une et l'autre des deux pédagogies qui se sont mutualisées sur cette expérimentation. Je vais maintenant éclairer mes propos par des exemples concrets d'activités proposées.

Notons que pour des contraintes de format et de lisibilité, j'opte ci-dessous pour la forme de tableaux qui se suivent, comportant des descriptifs de certaines activités menées selon les années. Mais la boucle rétroactive est présentée dans le schéma ci-dessous. Celle-ci permet de retracer la corrélation cours de langues/ateliers de théâtre

et l'indissociabilité des processus performatifs esthétiques/linguistiques mis en œuvre dans ce couplage, double dynamique représentée dans le schéma suivant qui complète le précédent :

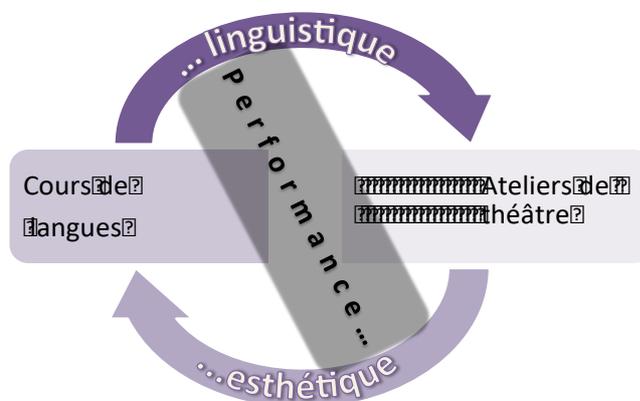


Figure 21 : Couplage des effets didactiques/performatifs sur les apprentissages langagiers

Les tableaux ci-dessous décrivent les activités performatives phares qui ont émergé dans le dispositif pédagogique, relatives à chaque année d'expérimentation. Ils présentent donc :

- dans un premier temps les activités théâtrales et leurs objectifs expérientiels dans le sens où Baumgarten, Dewey, Schaeffer, Couchot entendent l'expérience esthétique (cf. §6) et où Fischer-Lichte, Schewe et Sting entendent la performativité (cf. §7). Nous verrons les effets pédagogiques et didactiques qui s'opèrent alors chez les élèves ;
- dans un second temps les activités proposées en cours de langues dans des séances co-construites, leurs objectifs pédagogiques/didactiques et les effets performatifs observés chez les élèves (mais le lecteur l'aura compris, ces « premiers » et « seconds » temps ne se succèdent que sur le papier. Dans la temporalité du dispositif, les activités cours/théâtre sont maillées et alternent tout au long de l'année).

21. Progression du dispositif pédagogique sur les quatre années d'expérimentation, présentée d'après le référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre (2003/2016²³²)

21.1. Le dispositif pédagogique de la première année :

Thème	Lecture suivie et théâtralisation	Sortie culturelle
Rencontres Begegnungen Encounters	<i>Voices in the Park</i> (A. Browne) & Traduction en allemand : <i>Stimmen im Park</i>	Visite du Goethe-Institut à Paris et participation au festival « Théâtralemand Vôtre ²³³ » avec des lycées de différentes zones géographiques françaises : réalisation d'une forme théâtrale courte à partir d'histoires inspirées par l'album de jeunesse.

La première année de l'expérimentation fut avant tout une rencontre, comme l'illustre la thématique choisie pour le lancement du projet. Elle constitua une réelle *découverte* du collège, de l'Autre, de la thématique, de la démarche etc. pour l'ensemble de la Communauté de Pratiques. Elle correspond à « la première étape du savoir-apprendre » qui est « l'aptitude à utiliser notre sensorialité, nos yeux, nos oreilles, notre corps tout entier (notre « corpsesprit ») pour nous relier au monde qui nous entoure et être en mesure de 'contextualiser' » (2003, p. 38-39).

C'est le travail avec les comédiennes qui a servi de base au travail sensoriel de reliance. La démarche des artistes, corrélée à celle des enseignants et de leur expertise didactique, a permis d'aborder les langues dans une matrice holistique langagière, incluant le corps percevant, en mouvement ((é-) motions), et la réflexion intellectuelle (dont les apprentissages de structures langagières et la métacognition).

Le projet « Rencontres » était pensé dans le cadre d'un enseignement régulier de langues vivantes. Il était donc réalisé sur le temps scolaire et concernait l'ensemble de la classe. Vingt-sept séances d'ateliers théâtre ont été proposées pour ce projet, entre

²³² Cf. §19.1.

²³³ Ce dispositif bisannuel du Goethe-Institut de Paris, que j'ai co-créé en 2004, permet à des élèves germanistes de toute la France de venir présenter leurs créations théâtrales en langue allemande lors d'une rencontre festive. Les créations ont un format d'environ 15 minutes et s'inscrivent dans une thématique renouvelée pour chaque biennale.

En 2012, nous avons proposé d'intégrer une dimension plurilingue à l'apprentissage de l'allemand afin de situer cette langue dans son environnement plus large d'une langue du monde comme moyen de la relation.

octobre 2011 et juin 2012, qui ont donné lieu à la production d'une forme théâtralisée présentée devant les familles, enseignants, direction de l'établissement, élèves, inspecteurs²³⁴.

À partir d'histoires de rencontres imaginées et racontées par les élèves, inspirées par une séance de relaxation qui introduisait un travail trilingue sur « l'Histoire à quatre voix » d'Anthony Browne, quatre saynètes ont été construites avec les comédiennes, en anglais, en allemand et dans les langues familiales parlées par les élèves. Dans leur mise en scène, les comédiennes ont utilisé les improvisations des élèves, mais également leurs productions découlant de la séance d'écriture créative à partir de l'album en anglais, traduit en allemand et en français.

21.1.1. Quelques illustrations des activités du dispositif pédagogique performatif de la première année d'expérimentation (classe de 6^e)

Les deux tableaux ci-dessous constituent une tentative de croiser les objectifs expérientiels, émotionnels et de socialisation, avec les objectifs linguistiques et communicationnels liés. Il s'agit d'un cloisonnement artificiel puisque, comme je l'ai déjà précisé, les enseignants participent aux ateliers et ils mènent parfois des séances ensemble dans les deux langues.

Le premier tableau retrace la progression de l'année de 6^e au travers d'exercices-clés. J'ai associé à chaque activité de théâtre les objectifs principaux et j'ai mis en évidence les apports de la pédagogie performative à la didactique des langues. J'ai fait de même dans le second tableau mais en partant des activités de classe qui, comme nous l'avons vu en première partie du chapitre 6, sont nécessaires pour nourrir la capacité des élèves à improviser et à se produire à l'oral comme à l'écrit. La troisième colonne met donc en lumière les effets croisés des activités : comment le travail de théâtre prépare et questionne les apprentissages menés en classe et vice-versa. Nous y voyons la façon dont les savoirs sur les langues se tissent dans l'expérience incorporée et l'imaginaire. Ces tableaux sont loin d'être exhaustifs, j'ai choisi quelques activités significatives en cherchant à mettre en évidence la progression et la complémentarité des activités et de leurs objectifs.

²³⁴ Pour la répartition des séances, cf. annexes.

Activités performatives	Objectifs expérientiels	Effets pédagogiques et didactiques chez les élèves
<p>Se positionner dans le cercle</p>  <p>Échauffements en cercle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer l'attention - Créer une proximité de groupe sans hiérarchie - S'ancrer au sol (concentration) - Développer la sensorialité (voir et être vu, travailler l'écoute, le toucher, l'odorat) - Changer de perspective dans l'espace 	<ul style="list-style-type: none"> - Aiguiser la concentration (corrélation de l'attention focale et diffuse) - Développer une attitude de coopération - Se relier à soi, aux autres, à l'environnement : chaque élève voit chacun et est vu de tous, l'espace qui sépare et relie chacun est le même pour tous, chaque prise de parole peut être entendue sans hiérarchie situationnelle (devant-derrrière/ droite-gauche)
 <p>© photos Fred Furgol</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 	<ul style="list-style-type: none"> - Le changement de perspective physique (cercle) permet de changer de perspective mentale, cette plasticité étant nécessaire à tout apprentissage de langue

Activités performatives	Objectifs expérientiels	Effets pédagogiques et didactiques chez les élèves
<p>(Re)connaître son souffle (exercices respiratoires avec détente musculaire)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se centrer sur soi - Prendre conscience de son corps 	<ul style="list-style-type: none"> - (S')apaiser et permettre de s'ouvrir à l'autre (autre situation, autres personnes, autres contenus pédagogiques) - Développer la concentration
<p>(Re)connaître sa voix (placer sa voix, moduler sa voix)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Se relier à soi - Travail sur la corporalité dans l'espace (s'entendre de l'intérieur, se faire entendre) 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer la conscience du lien corps-apprentissages - Développer la confiance en soi (oser se faire entendre)
<p>Découvrir par le regard (Observer son environnement, se positionner dans l'espace, échanger des regards sans parler, appeler par le regard, appeler par le regard en envoyant un objet imaginaire, un geste, un mot, une phrase etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Créer une dynamique de reliance - Échanger - Aiguiser sa concentration (corrélation de l'attention focale et diffuse) - Changer de perspective  <p>© photos Fred Furgol</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer son imaginaire - Développer ses capacités de compréhension (se comprendre, comprendre la situation elle-même, comprendre les autres en proposant un autre échange de regards axé sur l'imaginaire partagé) - Développer une attitude d'empathie
<p>Percevoir et exacerber la tension musculaire (traverser l'espace en fixant un point, traverser le cercle de deux en fixant son regard dans celui de l'autre, marcher dans l'espace)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de son corps - Travailler l'attention - Maîtriser la coordination gestuelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer son attention focale et diffuse, sa concentration

chauffements (en cercle (suite))

Activités performatives	Objectifs expérientiels	Effets pédagogiques et didactiques chez les élèves
<p>(Re)connaître son souffle (exercices respiratoires avec détente musculaire)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se centrer sur soi - Prendre conscience de son corps 	<ul style="list-style-type: none"> - (S')apaiser et permettre de s'ouvrir à l'altérité (autre situation, autres personnes, autres contenus pédagogiques) - Développer la concentration
<p>(Re)connaître sa voix (placer sa voix, moduler sa voix)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Se relier à soi - Travail sur la corporalité dans l'espace (s'entendre de l'intérieur, se faire entendre) 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer la conscience du lien corps-apprentissages - Développer la confiance en soi (oser se faire entendre)
<p>Découvrir par le regard (Observer son environnement, se positionner dans l'espace, échanger les regards sans parler, appeler par le regard, appeler par le regard en envoyant un objet imaginaire, un geste, un mot, une phrase etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Créer une dynamique de reliance - Échanger - Aiguiser la concentration (corrélation de l'attention focale et diffuse) - Changer de perspective  <p>© Photos Fred Furgol</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer son imaginaire - Développer ses capacités de compréhension (se comprendre, comprendre la situation elle-même, comprendre les autres en proposant un autre échange de regards axé sur l'imaginaire partagé) - Développer une attitude d'empathie
<p>Percevoir et exacerber la tension musculaire (traverser l'espace en fixant un point, traverser le cercle de deux en fixant son regard dans celui de l'autre, marcher dans l'espace)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de son corps - Travailler l'attention - Maîtriser la coordination gestuelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer son attention focale et diffuse, sa concentration

chauffements en cercle (suite)

	<p>en se tenant tenu sur le haut du trône par un fil pendu au plafond, jeux de réflexes en cercle, marcher à l'aveugle dans l'espace sans toucher l'autre etc.)</p>		
<p>?</p>	<p>- Se passer un objet</p> <p>- Créer une chaîne humaine</p> <p>?</p> <p>?</p> <p>?</p> 	<p>- Se relier aux autres</p> <p>- Partager une émotion</p> <p>- Construire ensemble</p> <p>?</p> <p>?</p>  <p>© photos Fred Furgol</p> <p>?</p>	<p>- Interagir</p> <p>- Comprendre et appliquer des consignes données dans un flux de langue</p> <p>- Porter son attention sur soi et l'autre</p> 

?

?

Activités performatives	Objectifs expérientiels	Effets pédagogiques et didactiques chez les élèves
<p>Échauffements dans l'espace (Prise en compte de l'axe de perception-action visuo-spatiale)</p> <p>Se déplacer (Marcher dans l'espace, changer de place avec un autre camarade, marcher en interprétant une émotion, un personnage etc.)</p> 	<p>- Changer de perspective spatiale</p> <p>- Percevoir son corps dans l'espace, mouvements du corps, découverte d'autres points de vue)</p> <p>- Prendre soin de ne pas percuter les autres</p>	<p>- Changer de perspective, accepter l'altérité</p> <p>- Développer plusieurs formes d'attention à soi (l'élève devient acteur de la situation d'apprentissage), aux autres (dans une attitude de respect de l'autre) et à l'environnement (la salle de classe devient un lieu de rencontres matérialisées).</p>
<p>Changer de rythme (D'après une consigne extérieure dans la coordination interne grâce à l'accordage du groupe)</p>	<p>- Se concentrer</p> <p>- Travailler sur le mouvement (sentir son corps en mouvement, maîtriser la zone propre et celle des autres dans l'espace scénique partagé)</p> <p>?</p> <p>?</p> <p>?</p> <p>?</p>	<p>- Se relier à la rythmicité interne de chaque langue, à la vie de l'intérieur.</p>  <p>© photos Fred Furgol</p>

?

Activités performatives	Objectifs expérientiels	Effets pédagogiques et didactiques chez les élèves
<p>relaxation</p> <p>Lire/écouter/regarder trois voix, trois langues, d'une histoire impliquant l'imaginaire des élèves. Les élèves sont allongés. Une musique relaxante est diffusée en fond sonore alors que la comédienne anglophone, la comédienne germanophone et un enseignant francophone lisent un texte, chacun dans sa langue. Ce texte invite les élèves à imaginer dans un lieu dans lequel ils rencontrent une personne. Ils doivent peu à peu construire cette histoire, le contexte, les personnages.</p>	<p>- Développer l'imaginaire</p> <p>- Percevoir son environnement « de l'intérieur »</p> <p>- Se recentrer, se concentrer</p> <p>- Percevoir, nommer des émotions</p>	<p>- Éveiller une autre forme de réceptivité plurilingue (consignes données en trois langues),</p> <p>- Libérer l'imaginaire par l'incitation des lecteurs trois voix à créer des images mentales.</p>  <p>© photos Fred Furgol</p>

Note sur la posture²³⁵

Activités performatives	Objectifs expérientiels	Effets pédagogiques et didactiques chez les élèves
<p>immprovisations langagières plurilingues</p> <p>- Encorporer un personnage à imaginer dans la peau de son personnage et se représenter son caractère, son âge et toute caractéristique qui influence la posture, la démarche etc.</p> <p>- Ressentir le personnage de l'intérieur, avec toutes les variations émotionnelles qu'il traverse selon les situations jouées/vécues.</p> <p>- Raconter son personnage, le présenter à l'adulte.</p>	<p>- Développer/prendre conscience, nommer, exprimer corporellement et verbalement les émotions (rejeu du réel)</p> <p>- Développer et exprimer son imaginaire individuel et collectif (inventer des saynètes)</p> <p>- Construire un contexte (imaginaire/réel),</p> <p>- Éveiller ses sens</p> <p>- Faire appel à tout son répertoire langagier</p> <p>- Prendre une distance métacognitive avec le vécu émotionnel</p>  <p>© photos Fred Furgol</p>	<p>- Utiliser conjointement plusieurs langues (travail avec et sur les langues, prolongé dans ou nourri par les cours de langues)</p> <p>- Créer des liens émotionnels, sensoriels et sémantiques entre les langues (les apprentissages prennent sens pour les élèves)</p> <p>- Développer ses émotions au four et au moulin de son corps propre et de la relation à l'autre, comme un lien avec l'autre et avec soi-même.</p> <p>- Développer l'aisance d'expression orale qui servira de base à l'expression écrite pour la formalisation des saynètes improvisées</p>

²³⁵ Depuis les années 1970 déjà, les neuroscientifiques ont mis à jour que la réponse neuronale est modifiée, même si les stimulations sensorielles sont identiques, dès lors que le sujet est soumis à un changement de posture. M. Fishman et C. Michael, „Integration of auditory information in the cat's visual cortex“, Vision Research, 13 (1973), p. 1415 – 1419 // F. Morell, „visual system's view of acoustic space“, Nature, 238 (1972), p.44-46. (Varela 1996 : p.78)

21.1.2. Quelques activités de cours et leur lien avec les activités performatives

De même que les objectifs performatifs viennent nourrir les objectifs didactiques et pédagogiques, les dispositifs d'enseignements mis en œuvre dans les cours enrichissent les connaissances linguistiques des élèves, leur permettant ainsi de proposer des créations langagières révélant de plus en plus finement leur pensée et leur permettant également d'échanger plus intensément avec les locuteurs natifs.

Activités de cours	Objectifs didactiques et pédagogiques	Effets performatifs chez les élèves
<p>Vocabulaire des émotions, l'expression du ressenti en langues</p>	<p>- Introduction du lexique des émotions à travers les quatre perspectives de l'album de jeunesse</p> <p>- Observation réfléchie des langues dans le registre des émotions</p>	<p>- Associer gestes et mimiques aux productions verbales de classe</p> <p>- Établir un lien entre le cours de langues et un vécu émotionnel</p> <p>- Enrichir ses possibilités d'expression durant les improvisations.</p>  <p>© Photo Fred Furgol</p>

Le choix de l'activité ci-dessus, menée en anglais et en allemand, s'explique par l'importance de développer l'expression d'émotions, un fil rouge dans les interactions quotidiennes qui sont elles-mêmes les modèles des performances langagières.

Activités de cours	Objectifs didactique et pédagogique	Effets performatifs chez les élèves
<p>Description de son identité à travers son avatar</p>	<p>- Chaque élève se crée un avatar (caractères et traits physiologiques), en vue de se mettre dans sa peau, puis présente cet avatar à l'activité proposée par l'enseignant d'anglais, en classe, suite à une improvisation orale invitante des élèves à trouver la posture de leur personnage et son caractère en fonction d'une partie du corps qui guiderait la démarche de ce personnage sa manière de bouger ses cheveux, des jambes etc. Les expressions choisies par les élèves en anglais pour parler de ce faire parler leur avatar ont ensuite été reprises en allemand devant le servir de matériau de création pour le théâtre (les personnages de la pièce, leurs caractères et leur jeu scénique).</p> <p></p> <p><i>Élève créant le descriptif de son avatar</i></p> <p>© photos Fred Furgol</p>	<p>- Nourrir les personnages que les élèves vont interpréter avec des comédiennes.</p> <p>- Renforcer la mémorisation verbale.</p> <p></p> <p><i>Élève dessinant son avatar</i></p>

Activités de cours	Objectifs didactiques et pédagogiques	Effets performatifs chez les élèves
<p>critique d'une histoire (en rencontre) (suite séance de relaxation)</p> <p>- L'activité de classe vise à écrire une histoire de deux dans les langues de son choix à partir de l'activité de relaxation</p>  <p><i>Figure 1 - Séance de relaxation</i></p> <p>- Les élèves choisissent librement un positionnement dans l'espace (assis ou allongés sur des tapis, debout contre un mur, assis sur une chaise...)</p> <p>- Constitution de petits groupes de deux à quatre élèves au maximum.</p> <p>- Partage des expériences mentalisées lors de la relaxation et des histoires construites ou amorcées en pensée à certains élèves se sont endormis et n'ont pas suivi tout le fil de leur histoire de rencontre)</p>	<p>- Entrer dans les langues par l'imaginaire et la sensorialité (ressentir puis décrire les ambiances, les personnages, le trame de l'histoire)</p> <p>- Développer la créativité des élèves</p> <p>- Développer la maîtrise des structures du récit en français et en LVE (marqueurs de lieux, de temps, construction narrative)</p> <p>- Développer des structures lexicales et grammaticales pour enrichir le récit.</p> <p>- Passer d'une langue à l'autre</p>   <p>© photos Fred Furgol</p>	<p>- Création mentale des scénarios, par le récit des histoires.</p> <p>- Émergence d'un sens commun à travers de récits partagés qui, racontés ensemble, donnent lieu à une nouvelle histoire, collective.</p> <p>- Improvisations translangues basées sur ces histoires.</p>  

Activités de cours	Objectifs didactique et pédagogique	Effets performatifs chez les élèves
<p>Observation réfléchie des langues, Travail en trois langues</p> <p>Partir de l'album de jeunesse "Voices in the Park" de A. Browne</p>	<p>- Découverte d'un album de jeunesse dans les deux langues, à la fois en anglais et en allemand.</p> <p>- Compréhension globale et détaillée de l'histoire projetée sur un vidéoprojecteur.</p> <p>Etapes repérages des émotions par les images, recueil des perceptions et sentiments des élèves, activité d'écoute sensorielle de l'histoire à quatre voix et écoute de la lecture audio enregistrée, observation contrastive des images, choix de la position d'écoute par les élèves (assis, allongés)</p> <p>- Description du ressenti émotionnel des personnages et de leurs perceptions individuelles.</p> <p>- Description des images à partir des couleurs et de la luminosité</p> <p>- Interprétation (repérage des similitudes et des différences graphiques (langue et dessin) et phoniques (différentes langues/ lien graphie-phonie dans chaque langue), prise de position des élèves quant à la signification des changements de couleurs, de formes etc. d'un même lieu)</p> <p>- Prise de conscience du rôle des émotions et de la sensibilité individuelle dans la perception du réel</p> <p>- Intercompréhension entre l'allemand et l'anglais à partir de l'album, après avoir recueilli les informations graphiques livrées par les illustrations.</p>	<p>- Développer l'imaginaire et la capacité de changement de perspective en s'identifiant aux différents personnages</p> <p>- Entraîner la métacognition et développer des stratégies de compréhension des langues en comparant la langue anglaise et la langue allemande</p> <p>- Développer la plasticité mentale en s'appuyant sur un processus allant de la contagion émotionnelle (images, enregistrements) à l'empathie cognitive (réflexion).</p> <p>- Développer des liens polyesthésiques (Extéroception (vue, ouïe/ Proprioception (préhension motrice par l'écriture, position dans l'espace/ Intéroception (perceptions inconscientes selon un jeu émotionnel))</p> <p>- Prendre conscience des changements de perspectives dans l'album qui servent de jeu d'acteur et d'apprentissage des langues.</p> <p>- Mettre en lien l'empathie cognitive et l'empathie émotionnelle à travers des personnages de fiction, dans le vécu des ateliers</p> <p>- La prise de conscience des similitudes et des différences entre les systèmes de deux langues d'une même famille (germanique et anglais et l'allemand), en les comparant à d'autres langues (le français, les langues des familles), couplée à une approche émotionnelle et corporelle, favorise la capacité à improviser et interagir librement dans les ateliers de théâtre.</p> <p>Séance d'observation réfléchie des langues</p> <p>Illustration extraite de l'album "Voices in the Park" / "Stimmen im Park", d'A. Browne</p> <p>Séance de réflexion sur le changement de perspective</p>

Activités des cours	Objectifs didactiques et pédagogiques	Effets performatifs chez les élèves
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Découverte et pratique de la phonétique en mouvement</p> <p>- Exercices de souffle, de respiration. Puis prononciation par les enseignants des prénoms des élèves : l'allemande, du, l'anglaise, en remplaçant l'accent de mot comme ferait une personne parlant pas de français. Les élèves découvrent par eux-mêmes cette différence. D'autres (comme le [h] aspiré, la longueur des voyelles, [r] etc.) peuvent être énumérées également. Extension Les élèves déplacent dans la salle, croisent et prononcent - Hello Mary, how are you? - Hallo Marie, hörst du mich? - Les élèves et enseignants (ALL./ANGL.) sont en cercle. L'enseignant d'anglais tient une balle rouge dans sa main, l'enseignante d'allemand une balle jaune. Ils prononcent l'un après l'autre le substantif et son article <i>der Ball / the ball</i> en l'accompagnant de chaque fois d'un mouvement du bras représentant la quantité vocalique.</p>	<p>Entraînement à la phonétique contrastive de l'allemand, de l'anglais et du français à partir de corrélations entre les difficultés semblables rencontrées en particulier par les élèves francophones) dans la prononciation de l'anglais comme de l'allemand, notamment - accents de mots et accents de phrases (faire prendre conscience aux élèves des changements possibles des positions d'accentuation, contrairement au français où l'accentuation est plutôt émarcative) - entraînement à la courbe mélodique (structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques) - entraînement à la prononciation des voyelles brèves et longues. - Prononciation du [h] expiré - R en anglais et en allemand, différent du son [r] en français.</p>  	<p>- Lien corporité-réflexion mentale - Perception des mouvements dans la production langagière - Perception du rythme, du souffle du langage corporel-verbal</p>  <p><i>Cours d'allemand : réinvestir les apprentissages performatifs</i></p>

	<p>en anglais, <i>the ball</i> avec une voyelle longue, est accompagné d'un long mouvement du bras en arc de cercle vers l'avant. La voyelle brève de l'allemand <i>Der Ball</i> est incarnée par un mouvement jetant fermement la balle au sol pour la faire rebondir dans la main de l'enseignante. Les élèves répètent d'abord en chœur, puis ils prononcent l'un après l'autre <i>Der Ball</i> ou <i>the ball</i>, selon qu'ils reçoivent la balle rouge ou jaune, et imitent à chaque fois le geste correspondant à la quantité vocalique de chacune des deux langues.</p>	 <p><i>Séance de phonétique en mouvement comparée allemand - anglais.</i></p>	<p>cf. www.goethe.de/frankreich/bilangues Ateliers de pratiques artistiques théâtre phonétique mouvement.</p>
--	--	---	---

La symbolique de l'apprentissage des langues (pourquoi apprend-on des langues ? comment s'exprime-t-on ?) a donc été instaurée en partant d'activités impliquant le double mouvement donner ↔ recevoir (les jeux de passages, comme les balles par exemple). Peu à peu, la complexité du langage a été prise en compte, au travers des médiations d'un langage à l'autre (non verbal ↔ verbal, allemand ↔ anglais), en accueillant progressivement des langues des familles, dès lors que les élèves se sont sentis prêts à les nommer, puis à les partager.

Le guidage didactique était encore très fort lors de cette première année de lancement de l'expérimentation, bien qu'il se soit assoupli à partir de janvier. Les comédiennes ont alors peu à peu instauré un travail plus créatif, engageant le développement de l'imaginaire. Ce faisant, elles ont contextualisé les « artifices », pour reprendre la dénomination d'Austin. C'est-à-dire qu'en répétant des situations (dans les activités d'échauffement, dans le travail de mise en scène), chacune dans sa langue première qui

correspondent à deux langues étrangères pour les élèves, elles ont entraîné les élèves à détecter et à manipuler

les moyens subtils par lesquels nous indiquons à nos auditeurs si une déclaration est une invitation, une injonction, etc. Mais ici encore, la maîtrise de ces 'artifices' vient avec l'expérience de la pratique du langage et l'interprétation du sens avec celle des échanges. (Bruner, 1983, p. 120)

Les comédiennes ont progressivement implémenté des espaces de créativité pour permettre aux élèves de développer leur imaginaire individuel (formulé notamment dans chacune des langues étrangères apprises à l'école), et leur imaginaire collectif (incluant toutes les langues, dont les langues des familles). Dans ces « espaces vides » ont émergé des histoires, qui ont donné lieu à un travail d'écriture nourri par des lectures, puis à l'interprétation scénique de ces écrits. Les élèves ont tenu à parler des touristes près de la Tour Eiffel, qu'ils ont pour la plupart découverte lors de la sortie au Goethe-Institut, émerveillés. Ces touristes sont venus en train²³⁶, se sont rencontrés dans le wagon, ont échangé sur leurs langues et cultures, se sont entre-aidés pour ranger les bagages... Toutes ces micro-situations de rencontres ou retrouvailles par le fait du hasard étaient chargées de symboles liés aux objectifs pédagogiques et ont permis de mettre en œuvre tant des médiations formelles qu'informelles²³⁷ (Aden, 2012, p. 278), qui seront détaillées dans l'analyse thématique (cf. §.22-23).

21.2. Le dispositif pédagogique de la deuxième année :

Dans les paragraphes suivants, je poursuis la présentation de maillage, d'année en année, des activités performatives avec les cours de langues, afin de permettre au lecteur de comprendre la progression des activités proposées au sein de l'expérimentation sur la durée. Comme pour l'année de 6^e, il s'agit d'analyser l'enrichissement mutuel qui s'établit entre les objectifs de type performatif et les objectifs pédagogiques et didactiques des acteurs du projet. Cependant, à partir de la seconde année de l'étude (année de 5^e), je cible cette analyse didactique sur les activités

²³⁶ Cf. annexe 15

²³⁷ Médiation linguistique informelle : « Les élèves, entre eux, s'apportent les informations qui permettent le déroulement de l'activité par tous les moyens dont ils disposent. La gamme des stratégies est très large et passe par le verbal, le co-verbal et le non verbal ». Médiation linguistique formelle : « [Les enseignants] traduisent, expliquent, reformulent, questionnent ou font des liens avec le cours de langue ». (Aden, 2012, p. 278)

performatives proposées, le principe du maillage avec les enseignements de langues restant le même qu'en sixième. Je focalise mes descriptions des activités et des objectifs croisés en partant du travail mené avec les artistes, qui constitue mon angle principal d'observation, tout en précisant que chaque année, le travail en binôme (en co-enseignement allemand-anglais) des enseignants de langues s'est poursuivi et intensifié, nourrissant les activités théâtrales et vice-versa. Ce chapitre 6, rappelons-le ici, doit permettre de *contextualiser* l'analyse thématique qui suivra, qui sera, elle, centrée sur les *effets* d'une telle approche.

21.2.1. Introduction d'un parcours culturel

Dès l'année de 5^e, un nouveau partenariat a été mis en place avec l'association *Citoyenneté Jeunesse*. Grâce à la médiatrice culturelle de l'association, chaque année, un parcours culturel a pu être construit avec l'équipe enseignante. Il a permis de nourrir l'imaginaire des élèves, d'éveiller leur conscience critique, de prendre de la distance par rapport à leurs propres référents culturels, de réfléchir à d'autres manières d'appréhender le monde en tant que spectateur et en tant qu'acteur. Les parcours culturels visaient par ailleurs à enrichir les enseignements en impliquant les élèves en termes de réflexivité et d'émotionnalité ; ils avaient ainsi pour objectif central, outre l'enrichissement culturel, de développer l'estime de soi par l'invitation à apprécier l'œuvre, et de porter un regard critique argumenté. Cette conquête d'une autonomie et d'une liberté dans le jugement a conduit au bien être des élèves, comme l'atteste ce témoignage de <Clara> :

Ce n'était pas un *cour, **chacun était libre de dire ce qu'il pense**, il n'y avait pas de bonnes ou fausses réponses. **Cette façon de *travaillé était *plaisant pour nous les élèves** (Questionnaire de fin d'expérimentation, 26/05/2015).

Ainsi, chaque année, nous avons pu réfléchir ensemble – donc avec les jeunes - à une thématique au cœur de leurs questionnements. En fonction de cette thématique et de l'axe mis en place dans l'étude – arts et langues, les langages comme perception et action dans le monde – des spectacles ont été proposés et pensés avec les enseignants. Les élèves ont été préparés à ces sorties qui ont suscité par la suite certains débats. Je présenterai le parcours pour les trois années concernées.

Tout d'abord, voici celui de l'année de la classe de 5è (présentation plus détaillée en annexe 7).

Thème	Lecture suivie et théâtralisation	Sorties culturelles
<p>La liberté d'expression</p>	<p><i>Die unendliche Geschichte</i> (M. Ende) & Traduction en anglais: <i>The neverending Story</i> & Traduction en français : <i>l'Histoire sans fin</i></p> <p><u>Objectif</u>: prendre conscience du rôle de l'imaginaire dans sa construction identitaire et dans l'expression de soi, ainsi que de la mise en danger de cette capacité à créer des mondes par la disparition de l'intérêt des enfants pour les livres.</p>	<p><i>Before Your Very Eyes</i> de Gob Squad & Campo Parc de la Villette (Paris 20) : pièce de théâtre en néerlandais, avec voix-off en anglais et surtitrage en français. « Before Your Very Eyes » de Gob Squad & Campo Parc de la Villette (Paris 20)</p> <p><i>Quel regard porte un adolescent sur son propre corps en pleine mutation ? Comment se projette-t-il à 20, 39 ou 70 ans quand il a 12 ans ?</i> Trailer : http://www.gobsquad.com/before-your-very-eyes</p> <p><i>L'Enfant-Mouche</i>. Dramaturgie et mise en scène : Jean Lambert et Dominique Renard Théâtre du Tarmac (Paris 20) + Rencontre avec l'équipe du spectacle <i>Histoire d'un enfant moqué, rejeté, exclu, fragile, blessé.</i></p> <p><i>The Tempest (La Tempête)</i> – Création du Teatro Praga MC93 (Bobigny) – vendredi 5 avril 20h30 spectacle en anglais et portugais surtitré en français ; un spectacle musical et théâtral très dynamique mêlant tous les arts, et notamment la vidéo. Réinterprétant Purcell et Shakespeare, la troupe relie le passé au présent et interprète la tempête chaotique des temps modernes avec des personnages décalés qui interpèlent le public dans sa quête de sens. Le personnage principal en effet, devenu metteur en scène, cherche désespérément une chute à son histoire. Plusieurs propositions lui sont faites qui sont autant de modes d'expression différents.</p> <p>+ Rencontre avec les comédiens de la compagnie</p> <p>=> Pour préparer le travail : Réflexion autour du théâtre en langue étrangère et du surtitrage.</p> <p>En partenariat avec la MC93 dans le cadre du festival Standard Ideal</p> <p>Projection du film <i>Tomboy</i> de Céline Sciamma, au Magic Cinéma de Bobigny/ou en classe <i>L'histoire d'un « garçon manqué ».</i></p>

La deuxième année a constitué le premier point charnière de cette étude pour la communauté de pratiques, puisque les artistes et les chercheurs ont décidé de créer des activités permettant de développer des attitudes d'empathie.

Pour les élèves, ce fut l'année du changement de perspective, de la prise de distance, qui leur a permis par la suite de faire leurs propres choix dans le respect des exigences scolaires.

Les objectifs pédagogiques ont été précisés par rapport à la première année, les deux enseignantes de langues ayant co-construit leur progression. L'équipe de chercheurs et d'artistes a continué à creuser le sillon de l'imaginaire tout en concevant les activités de théâtre permettant de se mettre à la place d'autrui (empathie). Il s'agissait d'amener les élèves à être capables de déployer de manière cohérente, narrative, puis d'interpréter scéniquement leur propre imaginaire, de « savoir l'organiser » et enfin d'interpréter celui des autres. C'est en rejouant les textes, les gestes, les mimiques et des émotions des autres qu'ils ont « créé un sens commun partagé » sous forme de mosaïque de langages échangés, décomposés-recomposés.

21.2.2. Quelques illustrations des activités du dispositif pédagogique performatif de la seconde année d'expérimentation (classe de 5è)

Le dispositif a été imaginé à partir du spectacle *Before Your Very Eyes* qui a éveillé beaucoup d'émotions chez les élèves. La révolte de voir des jeunes de leur âge « en cage » se mêlait à l'amusement - car ce spectacle était drôle - ; au malaise de voir des jeunes « comme eux » se projeter dans le vieillissement de leur corps jusqu'à jouer leur propre mort. À cette révolte s'ajouta la surprise provoquée par un théâtre dépoussiéré, loin de leur représentation de ce que devait être *LE* théâtre (rideaux rouges, décors baroques etc.).

Activité performative	Objectif expérientiel	Effets pédagogiques et didactiques chez les élèves
<p>Se familiariser avec le langage artistique</p> <p>Spectacle <i>« Before your very eyes »</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Se décentrer, s'identifier à l'autre (se laisser toucher par le jeu d'acteurs) - Déplacer sa propre perspective et celle de/dans l'espace - Développer l'imaginaire - Percevoir les émotions 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le lien entre le langage kinesthésique, le langage émotionnel, le langage postural et le langage verbal - Faire le lien entre différentes langues à partir d'un raisonnement inférentiel et analogique
<p>1) Question intime face caméra dans la langue de son choix (d'après une scène de la pièce)</p> <p>Considérer que la caméra est un miroir. Chaque élève vient, face caméra, enregistrer la question qu'il voudrait se poser à lui-même dans trente ans. (changement de référentiel/ de point de vue temporel). Quelle question se poseront les élèves à eux-mêmes, en se projetant dans le temps?</p>  <p><i>Élève face caméra. Soit, de l'autre côté du miroir.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer l'imaginaire - Percevoir, nommer les émotions - Exercices mentaux de changement de référent temporel - Exercices mentaux d'auto-questionnement 	<ul style="list-style-type: none"> - Formuler des questions en langues. - Comprendre le questionnement des autres. - Réinvestir le vocabulaire des émotions et le lier à des structures linguistiques. Les élèves investissent tous les champs langagiers.

?

2) Se déplacer dans le temps (activité non verbale)

Instructions données par la comédienne anglaise avec médiation didactique par l'enseignante d'anglais.

Considérer que l'espace est son espace de vie.

- Quels gestes réalises-t-on chaque matin en se levant, avant de partir à l'école? Quelles habitudes, rituels de vie avons-nous individuellement?

- Passons la ligne des chaises. Quels gestes, quels rituels exécuterons-nous lorsque nous aurons 30 ans de plus?

Imaginons quelle sera notre situation sociale? Familiale? En fonction de ce changement de référent, quelle sera ma démarche, mon attitude, quel sera mon rituel du matin avant de quitter mon lieu de vie pour vaquer à mes occupations?



Deux élèves réalisant les gestes de leur quotidien. La ligne des chaises placée au milieu symbolise la ligne du temps, celle du changement de perspective. Côté jardin, nous sommes en 2012. Côté cour, nous sommes en 2042

Exercices physiques de changement de référent (spatial et temporel)

- Changer de perspective temporelle, spatiale et mentale

- Changer de rythme, modifier ses mouvements corporels par exemple dans leur ampleur, dans leurs fonctions (selon des émotions du moment, l'âge interprété, des intentions d'action etc.)

- Se relier à soi (quels sont mes habits?) et se relier aux autres (que perçoit un adulte?)

Comment agit-il et pourquoi?, se relier à l'environnement par l'imaginaire (quel est mon environnement actuel? Quel sera-t-il dans 30 ans? Qu'est-ce que je souhaite? Qu'est-ce que j'imagine faire?)

- Partager son imaginaire avec celui de l'autre (improvisation conjointe dans deux référents temporels différents, de chaque côté de la ligne)

prendre conscience d'un langage commun au-delà des mots, le sens émerge dans l'action commune, dans la résonance du souvenir de nos expériences, dans nos perceptions partagées.

- Comprendre des instructions complexes en langues

- Préparer par l'action le sens de l'histoire à narrer avant de la formuler en langues.

- Raconter son propre quotidien et apprendre à comprendre le récit des autres par la médiation kinesthésique et émotionnelle, préverbale.

- Tisser des liens avec le cours de langues autour de la thématique des habitudes de l'élève au quotidien, non pas en desistant de manière décontextualisée et plutôt artificielle, mais en des incorporant dans une situation de jeu du vécu quotidien avant de les nommer et de les raconter en langues étrangères.

<p>3) Histoire à quatre temps, quatre émotions (activité non verbale). - Instructions données par la comédienne germanophone avec médiation didactique par l'enseignante d'allemand. - Imaginer une histoire sans paroles dont on est le personnage central. Quatre étapes de déplacements dans la pièce génèrent quatre émotions différentes, émanant de chaque vécu suscité au moment de l'action.</p> <p>a) Entrée dans la pièce</p>  <p>b) Lecture d'une lettre posée sur une chaise</p>  <p>c) Regard dans le miroir</p>  <p>d) Sortie de la pièce</p> 	<p>Partager l'imaginaire individuel pour faire émerger le sens dans une histoire commune.</p> <p>- Transformer une consigne en une situation de vie. - Développer un fil narratif. - Puiser dans son répertoire émotionnel et kinesthésique pour partager son imaginaire avec autrui. - Prendre en compte l'espace et donner une place à la spatialité dans la narration. - Par le changement de perspective spatiale (déplacements), changement de perspective mentale (changement d'émotion, jouer une histoire et la vivre pour la partager avec autrui).</p>	<p>- Raconter une histoire en allemand et en anglais écrit, puis oral.</p>
<p>3) Lecture de la pensée d'autrui : les élèves devaient lire à voix haute, de la première personne, les pensées de leur camarade, comme s'ils étaient dans la tête de l'autre élève. Ils devaient donc être en mesure de percevoir et de comprendre la pensée accompagnant ce que l'élève de la vidéo interprétait en non verbal).</p>	<p>- Percevoir que chacun interprète le monde à sa manière. Les mêmes consignes ont été données à chaque élève, mais ils ont eu autant d'histoires interprétées que d'élèves, ce qui les a beaucoup surpris et a relié à soi.</p>	<p>- Prendre conscience de la richesse du langage corporel pour formuler des états émotionnels en langue étrangère. - Interpréter la raison de ces états émotionnels en langue étrangère.</p>

<p>Cette lecture complexe ayant été trop difficile à réaliser pour les élèves, l'exercice performatif est transformé en lecture des émotions de chaque élève devant nommer les quatre changements émotionnels de l'autre élève dont il avait tiré le nom au sort et qui interprétait sa scène dans la vidéo.</p> <p>travail sur l'empathie kinesthésique et émotionnelle.</p>  <p><i>Une élève regarde la vidéo d'une autre élève et nomme les quatre changements émotionnels de l'élève-actrice</i></p>	<p>- Comprendre l'imaginaire de l'autre, ses émotions (se relier à autrui)</p> <p>- S'échauffer avec les jeux de miroir (mouvements relatifs aux mécanismes de sympathie)</p>  <p><i>Élèves en train de réaliser une activité de miroir, qui consiste à se guider l'un et l'autre en face à face, en faisant exactement les mêmes gestes comme si l'on regardait sa propre image dans le miroir. Une personne observant de l'extérieur ne doit pas être en mesure de distinguer qui mène l'autre.</i></p>	<p>- Passer d'une langue à l'autre et procéder à une activité d'intercompréhension entre les langues (comparaison du vocabulaire des émotions en allemand et en anglais, élargissement d'autres langues, dont le français et les langues des familles)</p>  <p><i>Un élève liste au tableau, en anglais et en allemand, l'ensemble des états émotionnels interprétés par les élèves-acteurs au fur et à mesure de l'exercice</i></p>
<p>4) Travail sur l'empathie et la médiation kinesthésique à partir des émotions jouées des quatre émotions de l'autre, d'après la vidéo.</p>  	<p>- Interpréter les émotions des autres par une gestualité significative qui peut être comprise par autrui</p> <p>Accompagner la parole de son camarade en interprétant chacune de ses émotions par une posture corporelle et une mimique, en puisant dans sa propre expérience émotionnelle.</p>	<p>- Travail sur la phonétique et la phonologie en anglais et en allemand à partir de l'histoire de chacun.</p> <p>- Lire à haute voix une langue étrangère</p> <p>- Parler en continu sans support en langue étrangère</p>

<p>?</p> <p>?</p> <p>?</p>  <p>?</p>	<p>Raconter sa propre histoire en plusieurs langues, dont au moins l'allemand et l'anglais (récit verbal).</p> <p>?</p>  <p>?</p>	
<p>?</p> <p>5) La représentation au Goethe-Institut Paris mise en abîme des histoires</p> <p>?</p> <p>?</p> <p>?</p> 	<p>Prendre en compte l'émergence de sens dans l'action partagée et décomposer le langage pour recomposer un récit. De la destruction vers la plus petite entité d'expression puis la juxtaposition de la pièce donne à voir séparément chaque élément d'une même histoire, les élèves rendent visible ces éléments généralement invisibles et les intègrent. Ils reconstruisent à plusieurs des différentes composantes du langage.</p>	<p>- Reproduire un texte préparé en langue étrangère</p> <p>?</p> <p>- Improviser en langue étrangère (les élèves ont parfois changé leur histoire à la dernière minute, soit parce qu'ils avaient oublié leur texte sous l'effet du trac, soit parce qu'ils ont eu envie de jouer autre chose, inspiré par les pièces des autres élèves qu'ils avaient pu voir avant).</p>

?

Cette année-là, les élèves ont encore beaucoup de mal à prendre mentalement la perspective d'autrui. Ils décrivent leurs actions dans l'histoire (*je rentre, je vois une chaise*) au lieu de raconter une histoire qui leur est arrivée (« *Il faisait très chaud et j'étais heureux de rentrer chez moi. Mais là, tout-à-coup, sur la chaise, j'ai vu la lettre. »* etc.). De même, lors de la séance de lecture des vidéos, les élèves ont eux-mêmes exprimé leurs difficultés à ne pas décrire ce qu'ils voient (*elle rentre, elle va vers la chaise, elle s'assoit*), mais à exprimer ce que l'élève pense (Par exemple : « *Oh là là, je suis fatiguée aujourd'hui. Bon. Ah, mais tiens, bizarre, qu'est-ce que c'est que cette lettre sur la chaise ?* »).



© Photos Fred Furgol

C'est pourquoi les comédiennes ont décidé de décomposer, d'isoler toutes les formes de langages que nous composons habituellement ensemble : gestuelle, émotion, récit verbal, et d'en faire trois éléments séparés (lecture verbale neutre et sans mouvements, expression corporelle (gestuelle et mimique) des émotions, jeu d'acteur narratif non verbal filmé). Puis, elles ont recomposé ces trois éléments, portés chacun par un seul élève, en veillant à ce que chacun des trois modes d'expression représente un autre récit d'élève. Sur scène se trouvait donc un élève racontant de manière neutre son histoire, un autre élève exprimant les quatre émotions d'une autre histoire par la gestuelle, et la mimique, et la projection vidéo d'une troisième histoire, créant un patchwork avec l'imaginaire des uns et des autres. Ces recompositions scéniques du langage exprimaient ainsi un monde commun (la même consigne, sur un même espace-temps) vécu de manière singulière (chaque récit est autre, chaque forme de langage est différente). Pour la représentation devant les parents, l'esthétique théâtrale a été accompagnée d'un travail vidéo de gros plan sur leurs répétitions. Elle était diffusée sans son – créant ainsi non seulement une mosaïque des langages, mais également une mosaïque spatio-temporelle avec une superposition de plusieurs instants dans le même moment, de plusieurs espaces sur la même scène.

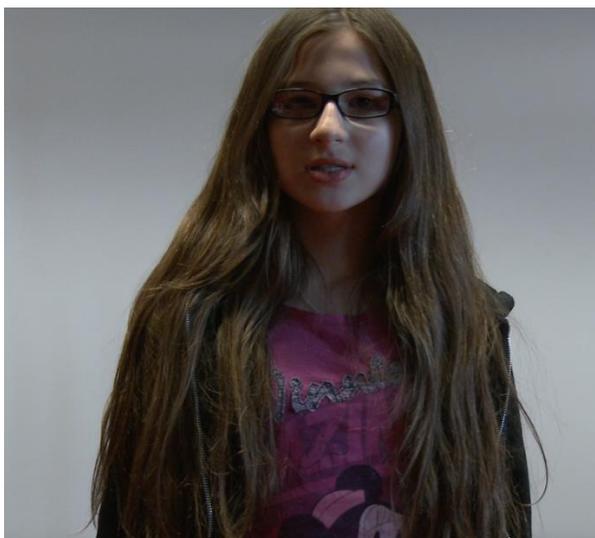
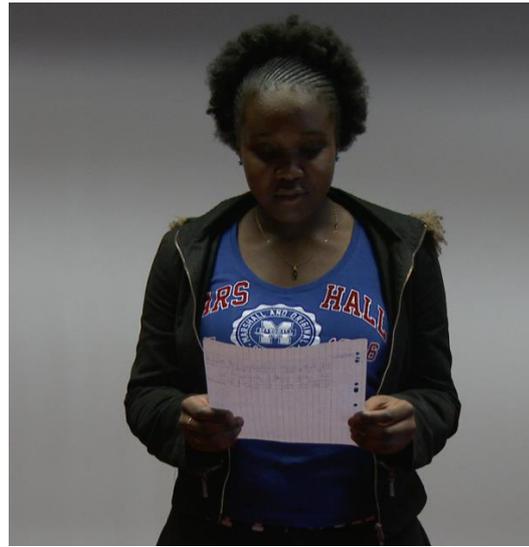
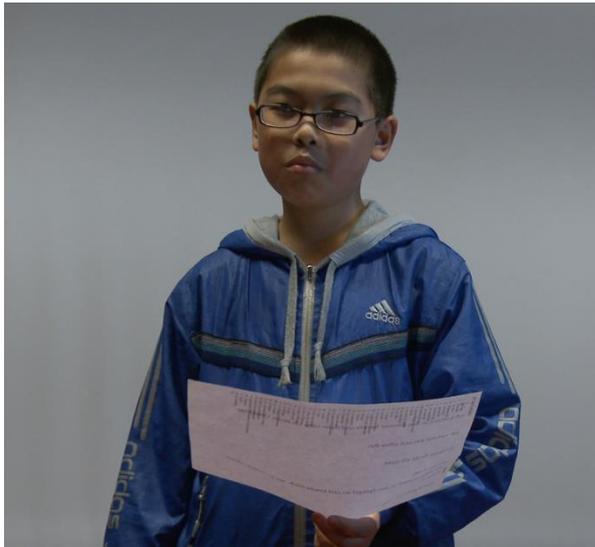


Figure 22 - Séance filmée de répétition des textes en allemand, anglais, français, avec puis sans lecture

Les difficultés de distanciation du travail scolaire rencontrées par les élèves ont amené les artistes à aller plus loin encore, l'année suivante, dans les propositions esthétiques. En effet, ils se sont aperçus que les élèves avaient besoin de se plonger dans la matière créative, de manipuler eux-mêmes toutes ces formes de langages en faisant des propositions. Ils ont donc, d'une part, décidé d'intégrer une dimension émotionnelle plus forte à la création vidéo, en interrogeant les élèves sur des sujets qui les touchent intimement. D'autre part, ils ont décidé d'introduire le langage scénique des lumières et de la musique dans la création.

21.3. Le dispositif pédagogique de la troisième année :

Dans son ouvrage *Le corps poétique*, Lecoq évoque la façon dont il travaille sur « l'appel au héros », par le rythme, par le groupe, par la mise en jeu de l'espace. Le héros émerge au travers de la prise de conscience du lien « à la fois ensemble et avec un espace ». (1997, p. 137). Le choix de la thématique du héros a également fait l'objet du travail avec les élèves de 4^e du dispositif. Ce thème a été choisi suite aux questions des élèves en fin de 5^e, qui ne comprenaient pas pourquoi leur pièce n'avait pas de « héros ». Pour eux, ce n'était pas une histoire. Ils souhaitaient

un *théâtre *ou tout le monde joue. Qu'on *est des *vrai *rôle à jouer et à apprendre (texte *moyenne et long) que la scène (le *théâtre qu'on va jouer) soit un peu plus longue et qu'il y *est une *vrai histoire où tout le monde est important dans l'histoire. (<Lyonel>, questionnaire de fin d'année de 5^e, 15/04/2013)

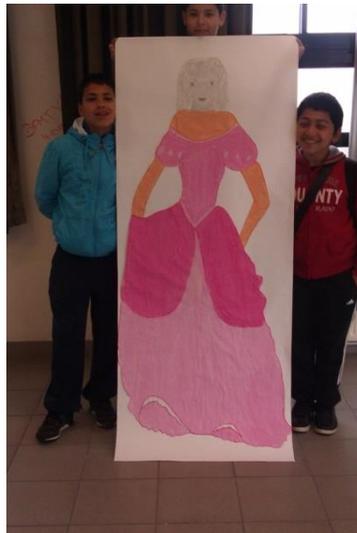
L'idée est alors venue aux adultes de les faire réfléchir à la notion d'héroïsme.

Thème	Lecture suivie et théâtralisation	Sorties culturelles
Co(eu)rps de héros, co(eu)rps intimes	<i>Tom Sawyer</i> (Mark Twain) & Traduction en allemand (extraits) + Adaptation du roman en pièce de théâtre française de Patricia Giros et Jean-Pierre Moreux (version complète)	Exposition photo : « Vos rêves nous dérangent », Parc de la Villette Spectacle : <i>Sophia Town</i> , Via Kathelong Dance, le 104. danses et chansons (thème de l'apartheid). Concert à l'institut Goethe , 22 janvier 2014 (journée franco-allemande : <i>Heimatlose Helden</i> (Héros sans patrie). Pop allemande. <i>Crowning Glory</i> , Cie Akselere, Théâtre Dunois Histoire de résilience, durant laquelle une jeune femme se transforme et s'enrichit de rencontre en recontre.

21.3.1. Complexification des objectifs langagiers : développement de l'expérience esthétique pour mettre à distance ses propres représentations et comprendre celles des autres

La thématique du « héros » a tout d'abord été abordée en partant des représentations des élèves. La réflexion a été introduite par les arts plastiques. L'enseignante a en effet proposé aux élèves de peindre, grandeur nature, leur représentation individuelle d'une « figure de héros », puis de l'accrocher dans une galerie de portraits comme dans une famille dans laquelle on figure les générations par des photos, des peintures etc. Ensuite, les élèves ont été amenés à verbaliser leur représentation de la notion d'héroïsme et dans l'échange, à déplacer leurs points de vue²³⁸. Sa proposition faisait écho non seulement à la thématique souhaitée par les jeunes et les artistes, mais également aux propositions plus techniques d'une élève, en fin d'année précédente, qui avait souhaité pour la 4^e que

l'on ajoute des dessins (*simple) comme ^_^ ou o_o et ... *se serait une autre façon d'exprimer les sentiments, ses *dessin on le *mettron en grand sur une feuille A4, on les *repasserons au *moin pour que les autres *voille bien et on les (affiche) comme une pancarte (<Bettina>, questionnaire de fin d'année de 5^e, 15/04/2013)



²³⁸ Dans ces échanges d'opinions, le travail avec l'enseignante de français, qui s'est jointe à l'équipe et a travaillé sur la reformulation et les niveaux de langues, a été très important.



En fin d'année, les élèves ont donné vie à leurs héros mi auto-portraits, mi-idoles...



Figure 23 - Élèves lors de la représentation de leur pièce "Co(eu)rps de héros, co(eu)rps intimes", sur la scène de la mairie de leur ville.

Parallèlement, dans le temps intermédiaire entre la production des portraits grandeur nature et la représentation théâtrale, les élèves ont effectué des déplacements mentaux de point de vue et de point de sentir (Berthoz). Cela leur a permis de passer de leur perception stéréotypée de la figure du héros pour explorer leurs héros intimes au travers d'un court récit qu'ils ont ensuite narré en plusieurs langues, dont le français et les langues familiales. Cette histoire a finalement fait l'objet d'un montage translangues photo-son dont l'esthétisme a particulièrement touché les élèves et leur public.

Ma héroïne : Ma mère

Ma mère a un caractère très fort, elle est nerveuse. Elle est ~~en~~ sacrifiée et s'écartere très vite. C'est mon héroïne car quand j'étais petite elle m'a élevé toute seule, mon père n'était (et n'est) pas là. Malgré toute les difficultés financières et autre bah elle a réussi à faire en sorte qu'on s'en sorte. C'est vrai que j'ai du mal avec son caractère mais dans les moments difficiles elle a toujours été là. Je trouve qu'elle assure !!

Mon héros :

Mon héros est Nelson Mandela car il s'est battu toute sa vie. C'est lui qui a amené l'Afrique du Sud à la démocratie. En effet il s'est battu contre l'apartheid ce qu'il a amené à faire et ans de prison. Dès sa sortie il devient le premier président noir d'Afrique du Sud. Je l'admire car il a un parcours extraordinaire, il s'est battu jusqu'à la fin sans rien lâcher, jusqu'à obtenir la liberté de l'Afrique du Sud.

I admire Thor because he is a ~~hero~~^{hero} in the films: Thor, Thor II and Avengers and he saves ~~thousand~~^{thousands} of people. Thor is ~~known~~ known because he has a thunder Hammer and he is the God of Thunder. He has friends such as: Iron Man, Captain America, Hulk and so on. Thor has a Brother Loki who is the ~~best~~^{Nemesis} in Thor and Avengers.

Ich bewundere Thor weil ~~er~~^{ist} er ein ~~Held~~^{Held} ~~in den~~^{in den} ~~Filmen~~^{Filmen} Thor, Thor II und Avengers. Und er rettet ~~tausende~~^{tausende} Menschen. Thor ist bekannt weil er einen Donner Hammer hat und er ist ein Hammer Gott. Er hat Freunde wie: Iron man, Captain America, Hulk und so weiter. Er hat einen Bruder Loki der ~~Bruder~~^{der} ist in Thor und Avengers.

~~Doppelgänger~~ Doppelgänger

Figure 24 - Trois exemples tirés de mon corpus concernant les productions plurilingues des élèves. Ici, réflexion sur la notion d'héroïsme. Les textes en français ont également été traduits par les élèves en anglais et en allemand.

Nous allons voir comment s'est déroulé ce questionnement des élèves qui s'est réalisé comme sous le zoom d'un appareil photo, leur permettant d'aller d'un champ très large vers un cadre très serré pour ré-ouvrir le champ du focus et associer enfin ces variations de point de vue et de point de sentir dans une production esthétique translangues.

21.3.2. Quelques illustrations des activités du dispositif pédagogique performatif de la troisième année d'expérimentation (classe de 4è)

Durant l'année de 4è, les enseignantes d'anglais et d'allemand ont renforcé la transdisciplinarité, en travaillant particulièrement étroitement, nous l'avons vu ci-dessus, avec l'enseignante d'Arts Plastiques, et en instaurant un premier travail commun avec l'enseignante de français pour l'aspect narratif de la thématique.

Activité performative	Objectif expérientiel	Effets pédagogiques et didactiques chez les élèves
<p>Se questionner en images en réflexion partagée</p> <p>Qu'est-ce qu'un héros pour moi ?</p> <p>2) Que se passe-t-il si, dans un même espace, Cendrillon et Spiderman se côtoient ?</p> <p>Figure de héros du général à l'intime</p>   	<ul style="list-style-type: none"> - Développer l'imaginaire - Représenter une pensée dans le geste pictural - Se glisser dans la peau d'un héros - Questions de l'identité et de l'altérité 	<p>Arts plastiques</p> <p>Correspondance avec le programme de l'œuvre, images et réalité.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoportrait (visage), afin de traiter la question de la représentation et de la ressemblance au modèle. « Portrait de votre jumeau imaginaire » (crayon HB, feuille de papier blanc) et respecter les proportions du visage - Peinture grandeur nature (respecter les proportions du corps humain) - Histoire de l'art Cindy Sherman

<p>Se questionner à partir de la mise en scène de figures de héros de la littérature</p> <p>(Tom Sawyer est-il un héros? Pourquoi et en quoi?)</p>  <p>Ouer les émotions partagées à partir de quelques extraits choisis dans la pièce</p>   <p><i>Oser se regarder, oser se toucher, oser exprimer des émotions</i></p>	<p>Allier les choix esthétiques des personnages, des extraits de scènes tirées de Tom Sawyer, associés à des improvisations sur le thème du héros) et son engagement (travail intense de répétition en fin d'année, avec un haut niveau d'exigence de rigueur que les comédiennes n'avaient pas eu la première année)</p>  <p><i>Une élève en train de réviser son texte. Les élèves étaient libres de se positionner dans l'espace comme ils le souhaitent pour apprendre : en se déplaçant, assis, debout, en groupe, seuls, allongés... La seule condition était le respect de chacun</i></p>	<p>Cours de Langues</p> <p>- Travail commun sur une œuvre d'un extrait de Tom Sawyer dans sa version originale en anglais, et en traduction allemande.</p> <p>=> Intercompréhension, développement de la flexibilité mentale (passage sous contrôle d'une langue à l'autre)</p> <p>=> Dialoguer sur des sujets familiers</p> <p>=> Demander et donner des informations</p> <p>=> Décrire, raconter, expliquer</p> <p>=> Savoir repérer les informations d'un texte.</p>  <p><i>Séance de co-enseignement à partir du même texte, en anglais et en allemand.</i></p> <p>- Co-écriture de saynètes en anglais et en allemand, à partir des improvisations des élèves.</p> <p>- Interprétation conjointe de productions plurilingues dans une réalisation esthétique commune</p> <p>=> Présenter, lire à haute voix (les élèves ont du haute voix leurs textes avant de les apprendre par cœur. La lecture à haute voix avait pour finalité un enregistrement audio/vidéo. Le montage faisait partie de la restitution)</p> <p>=> Reproduire un modèle oral.</p>  <p><i>Enseignante d'anglais et une élève lors d'une séance de théâtre</i></p>
---	--	---

<p>Se questionner à partir d'un spectacle de Robyn Orlin</p> <p>- Que représentaient ces deux figures de héros, l'homme et la femme, qui ne parvenaient pas à devenir des héros ? La chanteuse qui s'endort au micro, qui est très masculine. Le danseur d'opéra, qui tombe chaque fois de pirouette magnifiquement commencée. Lui très pâle, elle, elle beau très sombre. Lui assez petit, elle très grande.</p>	<p>- Travailler sur la symbolique de l'objet (la tente, le lieu de transformation)</p> <p>- Travailler sur les transformations identitaires, physiologiques, rythmiques</p> <p>- Travailler sur l'espace pour le venir tour à tour grand ou petit (s'éloigner, se rapprocher, modifier les impressions de distance) ou pour être dans deux lieux en même temps</p>	<p>- Faire usage de la langue allemande et de la langue anglaise dans des improvisations (co-construction de dialogues sans préparation préalable)</p> <p>- Relier les apprentissages de langues vivantes à toutes les langues des élèves (introduction de scènes dans les langues familiales des élèves)</p> <p>- Allier questionnement philosophique, vécu esthétique et apprentissage des langues</p>
<p>Quelles sont les limites de la sensibilité identitaire ? Peut-on les dépasser ?</p>	<p><i>Séance d'improvisation : les élèves jouent leur propre représentation de l'attitude d'un héros</i></p>	
<p>Que représente la norme ? Qu'est-ce que la norme ? Que veut dire dépasser la norme lorsque l'on est un héros ?</p>	<p><i>La comédienne donne des conseils de posture pour le jeu d'acteur</i></p>	<p><i>Improvisation autour de l'objet symbolique: la tente</i></p>

		 <p>Mise en pratique des conseils de la comédienne</p>	
 <p>Comédiennes durant un travail de mise en scène</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Développer, par le biais de la thématique et de la méthodologie d'enseignement performatif, des valeurs éthiques en lien avec les apprentissages langagiers - Respecter l'autrui, s'intégrer et coopérer dans un projet collectif, prendre des initiatives et des décisions, développer son intelligence sensible. - Entre-aide, Solidarité, Bien-être, Rigueur

21.4. Le dispositif pédagogique de la quatrième année :

La quatrième année représente l'aboutissement du travail mené depuis la 6^e. Les élèves ont eux-mêmes fait la demande de travailler sur une œuvre de théâtre complète, d'avoir un rôle plus complexe. Ils ont pu travailler avec un auteur de théâtre et metteur en scène professionnel très célèbre et primé en Allemagne : Lutz Hübner, ainsi que sa co-auteure, Sarah Nemitz (cf. ci-dessous).



Figure 25 - Discussion de mise au point durant l'atelier de travail avec les élèves entre les deux auteurs Sarah Nemitz et Lutz Hübner. ©Photo Fred Furgol.

21.4.1. Vivre ses langues et ses cultures, incorporer celles des autres dans la création artistique translangues partagée :

Thème	Lecture suivie	Sorties culturelles
<p>Être libre, se conformer, se rebeller</p>	<p><i>Simply the Best</i>, (cf. annexe 25) pièce de théâtre plurilingue (essentiellement anglais-allemand) co-écrite par les élèves et le collectif d'auteurs Berlinoise Lutz Hübner et Sarah Nemitz, d'après la célèbre pièce de théâtre <i>Creeps</i> de Lutz Hübner</p> <p><u>Objectif</u>: avoir un regard critique sur ses propres activités quotidiennes ; prendre conscience de la manipulation que les media nous font subir et s'en distancier.</p>	<p><u>KRABAT, Christiane Zanger – Figurentheater Wilde & Vogel</u>, Le Mouffetard, Théâtre des Arts de la Marionnette, spectacle en allemand et en français – https://www.youtube.com/watch?v=Q4o0YE_g1gU</p> <p>magie noire (apprendre à maîtriser ses peurs, rencontrer son premier amour et éprouver la force de l'amitié).</p> <p><u>En amont:</u> <u>Mardi 4 novembre, au collège</u> : Conférence Panorama des arts de la Marionnette contemporaine par le service pédagogique du théâtre: 1 classe de 10h à 11h, l'autre classe de 11h à 12h</p> <p><u>POLITICAL MOTHER - Spectacle de danse</u>, chorégraphie de Hofesch Schechter – Grande Halle de la Villette</p> <p><i>Political Mother</i> (concert de rock, une sorte d'heavy metal empreint de mélodie orientale et classique) : folie et colère, politique et révolte.</p> <p><u>En amont:</u> <u>A la Villette</u> : Atelier de pratique danse préparatoire à la chorégraphie du spectacle (2 heure par classe, avec les professeurs d'EPS) - 11 décembre 2015 <u>Au collège:</u> Ateliers d'analyse critique sur les esthétiques de la danse contemporaine (2h par classe) - 15 décembre 2015</p> <p><u>RISK, De John Retallack</u>, Mise en scène: Eva Vallejo et Bruno Soulier, Théâtre Paris-Villette DUREE: 1h45 https://www.youtube.com/watch?v=hug6ig0j11Y</p> <p>appartenance à un groupe, le corps de l'adolescent qui se transforme, affronter le risque.</p> <p><u>En amont:</u> Rencontre avec la comédienne Lyly Chratiez, 1h par classe – Mercredi 18 mars</p>

Les activités menées cette année-là ont puisé dans tous les registres esthétiques et langagiers expérimentés par les élèves depuis l'année de 6è.

21.4.2. Quelques illustrations des activités du dispositif pédagogique performatif de la quatrième année d'expérimentation (classe de 3è)

Activités performatives	Objectifs expérientiels	Effets pédagogiques et didactiques chez les élèves
<p>Se questionner, changer de perspective à travers l'écriture créative et l'interprétation d'un rôle complexe</p>     <p>© Fotos Fred Furgol</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer l'imaginaire - Percevoir, nommer des émotions - À partir d'improvisations, co-écriture d'une œuvre théâtrale plurilingue, esthétique, avec un auteur - Changer de perspective dans une démarche de mise en abîme. (Le jeune adolescent de 15 ans prend la posture de l'élève qui réfléchit à ses passions et les présente à l'artiste en les justifiant ce même élève prend la posture de son personnage qui plonge dans les passions de l'adolescent et qui prend de la distance par rapport à l'élève qui prend lui-même de la distance par rapport à l'adolescent...) 	<ul style="list-style-type: none"> Développement de l'approche par projet transdisciplinaire (arts et langues essentiellement) À ce stade du projet, les disciplines ne sont quasiment plus distinguables. - Œuvre, image et réalité comprendre et se distancier, se forger et formuler sa propre opinion. - Construire une image picturale en exploitant les stratégies de communication (logo). - Développer la créativité langagière, artistique (réalisation d'un logo, mise en scène, interprétation) - Apprendre à construire une image mentale - Changer de perspective - Pouvoir mener une réflexion critique, philosophique et éthique (manipulations des médias) - Prendre conscience de la posture du comédien -> effet positif sur la capacité de présenter en public (un projet, un exposé) etc. Prise de conscience de l'importance du corps (dont la voix, le positionnement dans l'espace, le regard etc.) 

En tout début d'année scolaire, les élèves ont mené un atelier avec l'auteur et metteur en scène Lutz Hübner. Contacté par moi-même en mai 2014 dans le but d'obtenir les droits d'interprétation de sa pièce *Creeps*, celui-ci avait proposé de plutôt venir rencontrer les élèves en fin d'année de 4^e en vue d'une co-écriture qui, d'après lui, serait plus adaptée à nos besoins et aux jeunes qu'une reprise de sa pièce qui avait été écrite une quinzaine d'années auparavant et dans un tout autre contexte.

Cette rencontre de fin d'année a été, dans le sens de Dewey ou Schaeffer, une réelle expérience esthétique pour les élèves qui avaient, en amont de sa visite, recherché son nom sur Internet et pu constater sa célébrité internationale. Ils se sont montrés très émus et impressionnés de l'attention qu'il pouvait leur porter, à eux, jeunes de Bobigny, plus connus pour des faits de violence que pour des créations artistiques ou des *performances* à l'école.

En réalité on va pas trop parler, heu (.); en général les, **les journalistes en général ils vont pas nous faire passer à la télé, à part s'il y a vraiment un drame** ou un truc comme ça, mais sinon, vraiment, ils viendront pas vers Bobigny en particulier ; peut-être vers Paris parce que voilà, mais sinon, heu, pas du tout (entretien d'explicitation, élève <Chelsea>, lignes 309 - 312).

L'auteur-metteur en scène-interprète a d'abord questionné les élèves sur leurs passions, ce qui les touche et les interroge. La passion commune des élèves étant de regarder des émissions de télé-réalité, il a été décidé que le cœur de leur histoire raconterait la participation de jeunes de Bobigny à une telle émission, qui devait donner une « vraie » image de la banlieue. Avant la première étape de travail, Lutz Hübner leur a envoyé un questionnaire que les élèves ont dû renseigner (cf. annexe 17). Puis il a provoqué un certain nombre d'improvisations pour prendre connaissance de leur tempérament, leurs choix, leur aisance sur scène, leur aisance dans les langues etc. Enfin, il a imaginé avec eux un scénario, co-écrit avec Sarah Nemitz, comédienne et auteure de théâtre, dans lequel les élèves étaient eux-mêmes (des jeunes de Bobigny, qui adorent chanter, danser, jouer aux jeux vidéo etc.) tout en étant autres (ils devaient s'inventer un personnage qui participerait à cette émission de télé-réalité). Le premier titre de la pièce s'intitulait : « Die Banlieue-Show ».

À l'image de la célèbre pièce « Creeps » néanmoins, les personnages (donc les élèves) prennent peu à peu conscience de la manipulation effectuée par les médias dans ce type d'émission²³⁹. Ce recul a fait l'objet d'un accompagnement pédagogique. Les élèves ont choisi leurs rôles, créés à partir de leurs personnages. Trois élèves seulement ont eu un rôle qui leur a été proposé par les auteurs, suite à leurs prestations lors d'improvisations. Il s'agissait en effet de jouer l'animatrice de l'émission et deux manipulateurs en studio, contre lesquels le groupe finit par se rebeller.



*Figure 26 - Création commune, vers l'esthétique des élèves.
Représentation de la pièce "Simply The Best" Lors du festival européen Lingue in Scena, Turin, Mai 2015*

Dans le chapitre suivant, j'étudierai les processus et mécanismes mis en œuvre dans ce maillage pédagogique. Nous verrons quels facteurs, généralement peu ou pas pris en compte dans les enseignements de langues (l'empathie, l'expérience esthétique et la translangageance), ont été les moteurs du développement de l'autonomie langagière des élèves. Nous verrons également comment ces trois aptitudes étaient interreliées et quelles étaient la nature et la fonction de ces liens sous-jacents, dans un contexte d'apprentissage des langues.

²³⁹ Leur pièce, finalement ré-intitulée « Simply the best », était majoritairement écrite en allemand-anglais, avec une scène dans laquelle les élèves, lorsqu'ils se rebellent, parlent dans leurs langues familiales.

Chapitre 7 - Analyse thématique en fonction du référentiel de « l'arbre du savoir-apprendre »

Le chapitre 7 offre une vision d'ensemble, descendante, sur les quatre années de l'étude, en partant d'un regard plus large qui présente les trois variables principales relevées - l'empathie, la translangageance et l'expérience esthétique - dans leur évolution sur les quatre années d'expérimentation (§24). Ces trois variables sont toutes au fondement des médiations et nous verrons en quoi leur tissage semble, sur le long terme, être favorable au développement de la maîtrise langagière des élèves (§25).

Le chapitre 8 proposera, sous forme de discussion ouverte plutôt que concluante, une analyse synchronique des effets d'une approche performative translangues sur les apprentissages langagiers.

22. Introduction à l'analyse thématique adossée au référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre²⁴⁰ (2003/2016)

Dans cette partie, je vais présenter l'évolution de mon étude sur les quatre années d'expérimentation²⁴¹. Notre système occidental d'écriture est linéaire, non réversible, se déroule de gauche à droite²⁴²; c'est pourquoi la description de ce cheminement d'expérimentation donnera nécessairement l'impression d'une continuité par paliers irrévocablement dépassés les uns après les autres. Or, les étapes pédagogiques vécues par les élèves, d'un point de vue énonciatif et performatif, ne sont en réalité pas linéaires ni achevées dès lors qu'elles sont franchies, mais elles sont en mouvement, en transformation et en questionnements permanents, tout comme la sève de l'arbre : elle ne monte pas uniquement depuis ses racines - qui absorbent les sels minéraux - vers toutes les feuilles jusqu'à la cime pour ensuite s'évaporer, se transformer (sève brute), mais elle est aussi descendante et nourricière - produite par le feuillage à base de l'oxygène et du diogène (sève élaborée).

²⁴⁰ Une présentation de l'Arbre du Savoir-Apprendre en tant qu'outil d'analyse est également faite dans la Partie 2, Cadre méthodologique, §19.1.

²⁴¹ Je ne reviendrai pas sur la description du déroulé des années, mais je présenterai ici l'analyse des effets de cette pédagogie sur le long terme. Pour le descriptif du dispositif en soi, cf. §13.

²⁴² Derrick de Kerckove (1991) : La civilisation vidéo-chrétienne, Paris, Retz

La sève, qu'elle soit brute ou élaborée, se transforme toujours durant son parcours au travers du tronc et apporte à son tour des éléments vitaux à son environnement (à l'air, à la terre). C'est cette double circularité, ce mouvement continu et ces échanges (recevoir, donner) qui permettent la vie, la croissance de l'arbre et la continuité de son espèce. Autrement dit, la boucle de transformation des apports vitaux externes couplés aux propriétés internes de la structure vivante permet à celle-ci de croître et de se renouveler.

Appliqué à l'école, et en particulier aux apprentissages de langues reliés aux expériences esthétiques via le théâtre, ce modèle du vivant se traduit ainsi : l'organisme vivant (l'élève) a besoin de puiser par ses racines (ses ancrages culturels, ses langues) et ses feuilles (les apprentissages linguistiques dans le milieu scolaire) pour franchir les différentes étapes qui lui permettent de grandir (évolution cognitive vers l'autonomie langagière). La verticalité de l'arbre est le symbole même de l'élève. Sa « sève » représente tout son potentiel d'apprenance, qui puise dans la rencontre du cours de langues et dans les ateliers de théâtre intégrés à cette formation linguistique. La sève nourrit dans le même temps les enseignements (l'élève donne et reçoit, ce qui lui permet d'actualiser ses connaissances et de *s'élever* vers l'autonomie, donc de la construire). Cette interaction avec les autres élèves et les enseignants (dans mon étude également avec les artistes et les chercheurs) permet à son environnement (le groupe, l'école) de se renouveler et de rester fertile (respect, ouverture, intérêt, innovation, bien-être, apprentissage etc.). Il s'agit bien de la loi du vivant. J'étudierai ci-après le parcours du groupe-classe de mon échantillon d'étude d'après le *référentiel cognitif*²⁴³ de Trocmé-Fabre (2003/2016), afin d'analyser les effets de l'expérimentation sur les apprentissages langagiers des élèves.

Dans la liste d'exemples qui suit, je ne développe pas les activités et n'en évoque pas les effets de manière exhaustive. Je ne fais que quelques choix qui me semblent pertinents pour représenter la démarche globale énoncée par les artistes et les enseignants tout au long de ces quatre années. Ce bref aperçu me permet de révéler son impact au fil du temps. Cette présentation générale a pour objectif central d'amorcer l'analyse des effets d'une approche performative sur les apprentissages de langues. Celle-ci sera peu à peu affinée dans les paragraphes suivants.

²⁴³ Du latin *cognoscere* = « connaître » ou plus précisément du grec *γινώσκω* : *gignosco* (= « connaître ») puis *γνωρίζω* : *gnorizo* = « apprendre à connaître »

23. Une analyse qui s'inscrit dans la complexité des apprentissages

23.1. Variables émergentes relevées sur les quatre années d'expérimentation

Dans ce paragraphe, je résume les premières observations générales et les premiers résultats tirés de micro-analyses (Eschenauer, 2014a ; Eschenauer et Bugardt, 2016b ; Eschenauer, 2017 ; Eschenauer, accepté). Des analyses exploratoires ont en effet mis en évidence, chez les élèves, à la fois des capacités de translangageance de bas niveau (translangageance hors contrôle) et de haut niveau (translangageance sous contrôle), et une corrélation entre la translangageance, les mécanismes d'empathie et l'expérience esthétique. Or, ces trois aptitudes et formes de vécus, à la fois fonctionnelles, sensibles et intellectuelles, sont inhérentes aux trois types de la relation qui sous-tendent la communication (Trocmé-Fabre, 2006). Dans le référentiel de Trocmé-Fabre, communiquer représente l'ultime échelon de l'arbre et l'un des trois piliers de l'autonomie. Ce savoir-faire correspond au désir de partager. Les deux autres piliers de l'autonomie, dans le domaine de l'apprentissage et des capacités cognitives relatifs aux langues vivantes, sont traduits par deux autres verbes : comprendre (entrer en résonance) et intégrer (accueillir le nouveau dans le temps juste, le *Kairos*) (Trocmé-Fabre, 2006, p. 83). Ces premiers constats m'ont donc permis de repérer trois mouvements indissociables au cœur des apprentissages langagiers qui ont émergé au cours de cette expérimentation. Ils détermineront mes trois grandes variables, celles-ci étant elles-mêmes distribuées en sous-variables, comme l'explicite le tableau suivant.

23.1.1. Les trois variables principales et les sous-variables correspondantes

Pour que le lecteur puisse plus aisément comprendre les corrélations que j'établis suite à mes analyses, j'ai numéroté chaque sous-variable de ① à ⑦ ou ⑧, selon les variables. Ces chiffres placés devant les indicateurs permettent de relier l'indicateur à des sous-variables.

À titre d'exemple, l'indicateur :

①② les élèves entrent en relation avec le monde physique et éprouvent du plaisir à vivre des processus esthétiques (correspondant au jeu d'acteur)

se rapporte donc d'une part à la sous-variable

① **agir-percevoir, éprouver** les langues (corporéité des langues, corporéité des apprentissages)

et à la sous-variable

② explorer / **improviser** (espace ↔ temps ↔ soi ↔ autres).

La numérotation recommence à chaque nouvelle variable. Les chiffres sont donc à relier à l'intérieur de chaque sous-partie du tableau.

Le tableau ci-dessous synthétise les opérations de classification que j'ai réalisées à partir des indicateurs relevés dans mon corpus. J'ai croisé mes connaissances théoriques avec mon matériau textuel (les questionnaires, les transcriptions) et des vidéos, ce qui m'a permis de dégager les indicateurs que j'ai ensuite classés comme suit :

Indicateurs	Sous-variables (ressources mobilisables par l'élève dans la démarche performative)	Variables (leviers des apprentissages de langues)
<p>☐ ☐ ☐ Les élèves entrent en relation avec le monde physique et éprouvent du plaisir à vivre les processus esthétiques (jeu d'acteur).</p> <p>☐ ☐ ☐ Les élèves utilisent le répertoire kinesthésique, les déplacements (rythme, occupation de l'espace) s'approcher ou s'éloigner, grandir ou restreindre son cercle de mouvement), etc. pour se faire comprendre et pour comprendre l'esthétisation (essentialisation/exagération) des gestes, des attitudes corporelles dans l'espace (figé, ancré, agité etc.).</p> <p>☐ ☐ ☐ Les élèves utilisent le répertoire émotionnel pour entrer en relation avec les autres élèves, avec des adultes, avec leur propre personnage.</p> <p>☐ ☐ ☐ Les élèves donnent, seuls ou en groupe, une forme verbalisée en jeu d'acteur, à l'oral et/ou à l'écrit de leur imaginaire.</p> <p>☐ ☐ ☐ Les élèves font preuve de capacité à s'adapter, à transformer le connu pour en faire quelque chose de nouveau.</p> <p>☐ ☐ ☐ Les élèves alternent entre l'apprentissage intuitif (perception/action) et l'apprentissage de techniques (apprentissage guidé) qui relèvent du jeu d'acteur en s'appuyant sur les mouvements (placements, déplacements, mouvements du corps),</p>	<p>☐ Agir-percevoir, éprouver les langues (corporéité des langues, corporéité des apprentissages) à vivre une expérience, ressentir le rythme de la langue/ des langues (entrée, émotion, sensorialité, attention, intérêt, plaisir, bien-être)</p> <p>☐ Explorer / improviser (espace ↔ temps ↔ soi ↔ autres)</p> <p>☐ Déployer son imaginaire, s'engager dans les processus de création scénique (jeu d'acteur, création textuelle, pensée divergente, flexibilité mentale)</p> <p>☐ Se dépasser soi-même (transformation de la résistance et des tensions, excitations), se désinhiber</p> <p>☐ Interpréter (se mettre dans la peau de l'autre dans la conscience du jeu d'acteur)</p>	<p>EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE (Processus vécu en 1^{re} personne) CRÉATIVITÉ (Processus observable en 3^e personne)</p>

<p>les postures, la voix, le souffle, les regards, les silences, les mimiques, la gestuelle, la lumière, les objets, la musique/le rythme, spécifiques de l'incorporation du personnage et de son langage verbal/non verbal/co-verbal</p>		
<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Les élèves réagissent ou anticipent les propositions des comédiennes, des enseignants, de leurs camarades (imitation, mimétisme, résonance)</p> <p><input type="checkbox"/> Les élèves utilisent le répertoire émotionnel pour entrer en relation avec les autres élèves, avec les adultes, avec leur propre personnage</p> <p><input type="checkbox"/> Les élèves s'appuient (intentionnellement ou non) sur les mouvements de leur corps et l'élève sert de son corps pour se mettre à la place de l'autre / pour interagir avec les autres (continuum entre l'auto-centration, la sympathie et l'empathie l'élève prend plus ou moins de distance avec soi-même pour se mettre plus ou moins à la place d'autrui (autre élève, adulte))</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Les élèves vivent leur personnage de théâtre, aussi bien dans ses attitudes physiologiques que dans ses émotions et ses pensées</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Les élèves coopèrent entre eux et avec les adultes</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Les élèves dépassent les traits de caractère individuels qui seraient un frein (timidité, peur, mépris, rejet de</p>	<p><input type="checkbox"/> limiter / imiter / entrer en résonance motrice ou émotionnelle</p> <p><input type="checkbox"/> être capable de se mettre dans la peau d'un personnage, interpréter (dans la conscience du jeu d'acteur)</p> <p><input type="checkbox"/> explorer / improviser (espace ↔ temps ↔ soi ↔ autres)</p> <p><input type="checkbox"/> accepter, intégrer l'altérité</p> <p><input type="checkbox"/> prendre de la distance par rapport à ses propres émotions pour s'adapter aux valeurs positives du groupe, coopérer</p> <p><input type="checkbox"/> imaginer, partager, coopérer (comprendre et intégrer le jeu de l'autre dans le sien, donc se transformer et interagir)</p>	<p>EMPATHIE</p> <p>- dans l'imaginaire, dans l'image de soi, dans sa représentation de l'autre (individuelle)</p> <p>- entre élèves, entre élèves et adultes (collective)</p>

<p>l'autre...) pour s'entraider et interagir ? passages d'objets réels ou imaginaires, ? prise de contact et expression par le ? regard, contact physique (tenir la main, ? guider l'autre, se remettre corps à corps) ? ? ?</p>		
<p><input type="checkbox"/> Des élèves font appel au registre non verbal (postures, gestualité, mimique, déplacements), d'action pour s'exprimer individuellement ? ils mobilisent leurs aptitudes posturales pour réagir ou prévenir les interactions avec les adultes ou les autres élèves ? ils s'appuient sur la gestualité pré- ou sous-verbale (donc en amorce de la prise de parole ou à la place de la prise de parole) ? ? ?</p> <p><input type="checkbox"/> Des élèves mettent en œuvre des stratégies corporelles kinesthésiques, émotionnelles pour interagir ? l'interaction ? toujours ? de soi à soi ? et de soi à l'autre (élève, enseignant, artiste), en lien avec l'environnement. ? ? ?</p> <p><input type="checkbox"/> Des élèves explorent / improvisent en faisant appel à tous leurs registres langagiers (du non verbal au verbal et co-verbal) ? ils font éventuellement usage de codemeshing, du codswitching, ou des néologismes (créations lexicales) lorsqu'ils ne connaissent ou ne trouvent pas le mot ? (prise de risques, transferts, créativité lexicale par inférences, transferts, sérendipité...) ? ? ?</p> <p><input type="checkbox"/> Des élèves passent d'un registre langagier à un autre et/ou s'appuient sur la complexité langagière en fonction de la situation ? ? ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Faire appel à tous les registres langagiers, non verbaux et verbaux ? ? ?</p> <p><input type="checkbox"/> Explorer / improviser (espace ↔ temps ↔ soi ↔ autres) ? ? ?</p> <p><input type="checkbox"/> changer de perspective et de référentiels ? (translangageance non verbale et verbale) ? ? ?</p> <p><input type="checkbox"/> passer d'une langue à l'autre ? (espace ↔ temps ↔ soi ↔ autres) ? ? ?</p> <p><input type="checkbox"/> interpréter et se mettre dans la peau d'un locuteur d'une autre langue) ? ? ?</p> <p><input type="checkbox"/> développer des stratégies langagières dans la temporalité brève intuition ? mi-longue réflexion ? ou longue incorporation) ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?</p>	<p>TRANS-LANGAGEANCE ? (Corporéité, émotions, maîtrise de différents registres langagiers, de différentes langues) ?</p>

<p>changement de répertoire (de kinesthésique à émotionnel ou/et verbal par exemple, d'un registre verbal familier à un registre soutenu etc.), changement d'attitudes (fermeture, ouverture), passage d'un répertoire culturel à un autre</p> <p>des élèves passent d'une langue à l'autre en fonction de la situation (interlocuteur, scènes etc.)</p> <p>des élèves mettent en œuvre toutes les stratégies ci-dessus citées en pleine conscience de leur rôle et de leurs effets</p>		
--	--	--

Si le premier jet d'écriture, pour des raisons de clarification, met en avant des variables et sous-variables distinctes les unes des autres, les liens entre tous ces leviers des apprentissages sont en réalité très denses et se tissent dans un tout évolutif, comme la comparaison des schémas ci-dessous (cf. §24, Figures 66, 68, 70, 75) permet de le visualiser.

23.1.2. Complexification et variations des variables dans le temps

Les résultats du codage de NVIVO mettent en lumière la relation étroite entre l'expérience esthétique, l'empathie et la translanguageance. Ces variables caractérisent ce que j'ai nommé des « compétences de translanguageance » (cf. §3.4.4 et §4.2.2). Elles sont modulées par le degré de conscience et d'autonomie des élèves dans les trois catégories relevées, qui n'a cessé d'augmenter au fil des années durant lesquelles l'expérimentation a été menée.

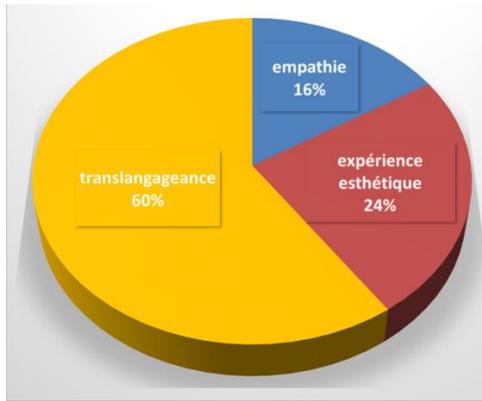


Figure 27 - Codage des données concernant les trois variables principales pour l'année de 6è

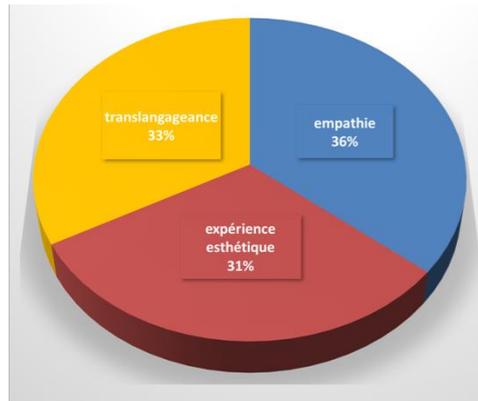


Figure 28 - Codage des données concernant les trois variables principales pour l'année de 3è

23.1.2.1. Évolution de la variable « translangageance » au cours des quatre années d'expérimentation

L'évolution des trois variables fait ainsi apparaître qu'en 6è, la translangageance est majoritairement évoquée par les élèves comme par les adultes, alors que peu à peu, un équilibre se profile jusqu'à l'année de 3è. Deux facteurs sont sans doute entrés en ligne de compte pour ces résultats.

D'une part, la nouveauté de la démarche. C'est l'approche d'un enseignement faisant appel à plusieurs langues qui, la première année, a retenu l'attention des élèves, des enseignants et des artistes. En effet, les élèves n'avaient jamais reçu d'enseignement simultané, comprenant deux langues, en co-enseignement. Par ailleurs, cet enseignement était appuyé par des ateliers de théâtre avec des professionnelles s'exprimant dans leurs langues premières, ce qui représentait une seconde nouveauté. Pour les enseignants, il était également nouveau de co-agir et de rendre les parois de leurs disciplines poreuses.

Les comédiennes enfin ont tout autant été confrontées à une situation nouvelle pour elles, celle d'intervenir à deux, alors qu'elles venaient de deux horizons théâtraux différents et ne parlaient pas la même langue.

D'autre part, les acteurs de l'étude ont été amenés à répondre à la demande d'un des financeurs du projet en réalisant un site internet²⁴⁴ trilingue dédié à l'enseignement des langues. Co-écrit par les artistes, les chercheurs et les enseignants qui ont participé au projet, ce site à visée formative, qui décrit les débuts de l'expérimentation, a certainement influencé les résultats, puisqu'il s'adressait à des enseignants de langues.

²⁴⁴ www.goethe.de/france/bilangue

Ainsi, les questions posées aux élèves ont-elles insisté sur la dimension bi-langue et sur la présence des comédiennes, ce qui a une incidence sur le codage, comme le montre la figure 49. À l'intérieur de cette variable « translanguageance », la première année, j'ai relevé deux formes de translanguager évoquées par les acteurs de l'expérimentation.

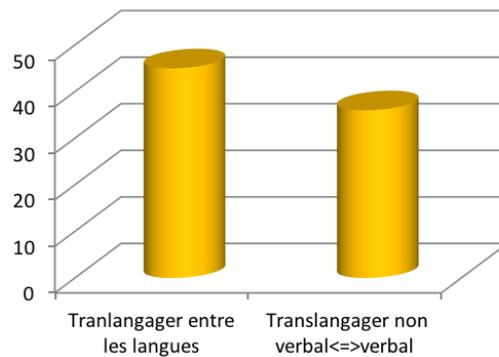


Figure 29- Codage NVIVO de la translanguageance à partir des entretiens des élèves et des adultes, année de 6è

Si, durant l'année de 6è, les acteurs du dispositif évoquent principalement les activités nécessitant de passer d'une langue à l'autre et l'appui que peut fournir la gestualité, les mimiques, les postures, les émotions des comédiennes, en 5è, les observations deviennent plus nuancées.

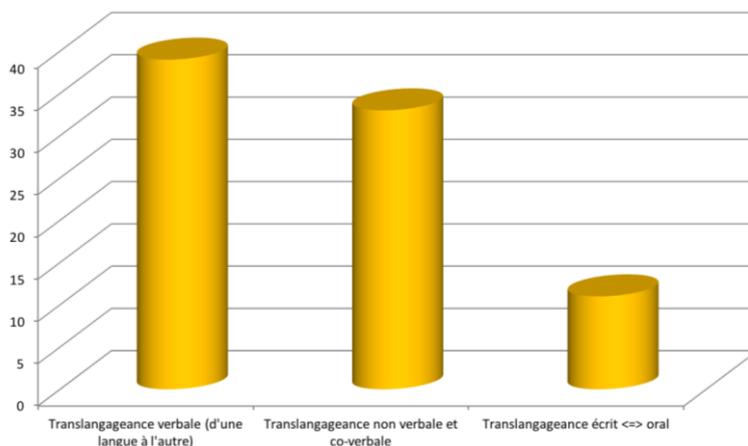


Figure 30 - Codage NVIVO de la translanguageance à partir des entretiens des élèves et des adultes, année de 5è

Les acteurs n'isolent plus la gestualité de la parole. Ils n'évoquent plus la dimension verbale ou non verbale, mais le non-verbal est toujours relié à la co-verbalité.

Par ailleurs, à partir de la 5^e (figure 52), l'écrit prend une place nouvelle dans les répertoires d'expression explorés par les élèves comme le montre le codage 'oral↔écrit' correspondant à ces passages réguliers entre l'oralité et le récit couché sur papier. La précision du codage s'intensifie encore pour l'année suivante.

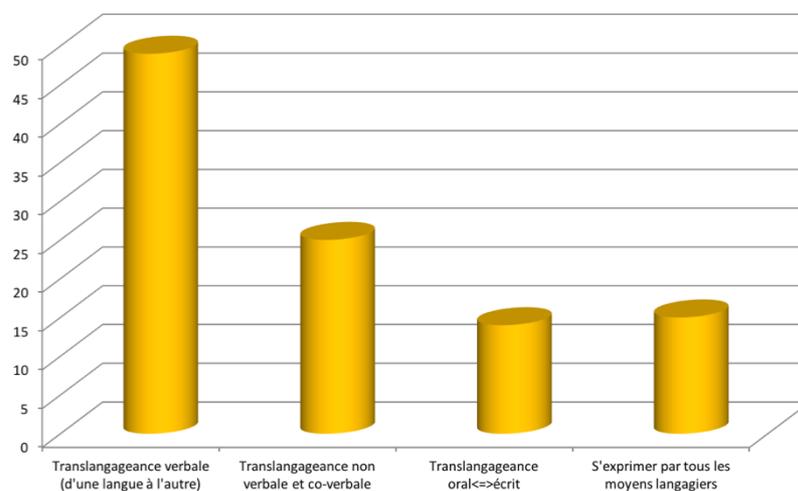


Figure 31 - Codage NVIVO de la translanguaging à partir des entretiens des élèves et des adultes, année de 4^e

En classe de 4^e (figure 53), en effet, nous voyons que les références à la translanguaging verbale augmentent encore de 10 points d'encodage des données dans NVIVO par rapport à l'année précédente. Par ailleurs, les élèves évoquent un aspect transversal, complexe, de la translanguaging, qui relève de leur besoin assouvi dans le projet de s'exprimer par tous les moyens langagiers dont ils disposent, verbal, non verbal, co-verbal, oral et écrit. J'ai donc codé ces données à part en ajoutant la catégorie « s'exprimer par tous les moyens langagiers ». Il m'a semblé important de distinguer les vécus expérimentiels de leur besoin profond de se sentir écoutés, de pouvoir s'exprimer ; un besoin fort, formulé avec insistance par les élèves, comme en témoignent ces verbatims :

<Chelsea>: Dans le projet, **je m'exprime grâce à mes opinions, mes questions** car je trouve que c'est très important de communiquer, *si non on ne peut se comprendre par le refus de *communiqué. Et heureusement pendant le projet, il y a eu **beaucoup de temps de réflexion** et ***sa été agréable d'être écouté**. (Questionnaire de fin d'année de 4^e, 10/06/2014)

<Clara>: Cette année, le thème du projet c'était *l'héros et l'intime qui ma beaucoup *plus en *art-plastique notamment, je crois que **ça a permis aux élèves de s'ouvrir**, j'ai aussi bien aimé la scène qu'on a *jouer par rapport à l'année dernière. (Questionnaire de fin d'année de 4è, 10/06/2014)

Un besoin d'expression qui a pu être assouvi sous différentes formes : durant les phases de débriefing, durant les entretiens, durant les ateliers eux-mêmes avec les productions orales, écrites et picturales (introduisant plusieurs langues) ; mais également dans les arbres d'auto-positionnement, qui constituaient un espace d'expression libre, ce qui a permis à certains de s'exprimer en anglais par exemple :

<Pamela> : *It was great but I was tired as usual* (arbre de positionnement, 15/10/2013).

Ce besoin d'expression est présent également en 3è, année durant laquelle les élèves se concentrent non plus sur leur capacité individuelle à translangager, mais sur leur volonté de communiquer avec les autres, dans leurs langues. Pour ce faire, ils s'appuient sur tous leurs répertoires langagiers qu'ils associent de manière fluide. Pour les enseignantes, il s'agit d'une capacité spécifique qui différencie les élèves du projet avec leurs autres classes.

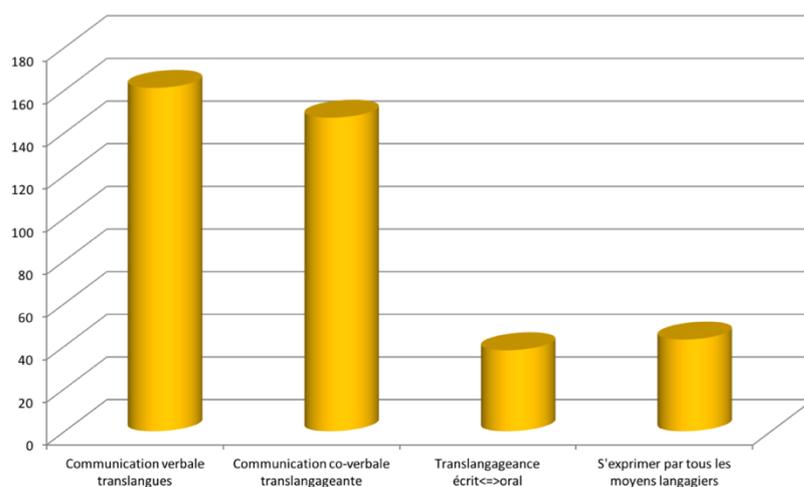


Figure 32 - Codage NVIVO de la translangageance à partir des entretiens des élèves et des adultes, année de 3è

EnsAll: [La différence avec les autres élèves], je pense que c'est vraiment dans l'attitude des élèves. Non seulement au niveau lexical (.) c'est vraiment **l'aisance des élèves**. Déjà (.) c'est **l'aisance à prendre la**

parole et à faire un discours plus long. Ils n'hésitent pas à faire des phrases et **construire des discours. Ils n'ont pas peur de la longueur et de la prise de parole** (.) même pour les plus réservés. (Entretien d'explicitation, 05/11/2015, lignes 230-234)

Ces quelques exemples tirés de mon carnet d'observations l'attestent :

<Zero> ne participe pas mais **il mime avec les élèves ce que disent les enseignants**, notamment lorsque EnsAll dit „*Sie sieht überrascht aus*“ (elle a l'air surprise), aussitôt, **il exprime la surprise avec son visage**. Puis il prend la parole pour décrire une image : "*They both look **Angst***" (Angst = peur). (09/10/2014, Cours de LVE)

<Pamela> ne connaît pas le mot « ophtalmologue ». Elle propose « *Es ist ein **Seharzt*** » (« C'est un médecin pour la vue ») (09/10/2014, Cours de LVE)

Dans ces deux exemples, on voit que les élèves s'attèlent au sens sans se laisser freiner par du lexique inconnu. Ils traduisent par la voie de la corporéité ou construisent des phrases soit à partir du lexique dont ils disposent, en usant de stratégies²⁴⁵ propres aux enfants bilingues comme le *codemixing* (*They both look **Angst***), soit en créant des néologismes à partir de la logique interne aux langues comme les mots composés en allemand (***Seharzt***). Cette stratégie s'avère très efficace car tout locuteur allemand aurait compris <Pamela>.

23.1.2.2. Évolution de la variable « empathie » au cours des quatre années d'expérimentation

Dans cette partie, je m'appuie sur deux outils : le codage NVIVO comme précédemment (§23.1.2.1), et le test psychométrique d'empathie IRI (Davis) que j'ai fait passer aux élèves chaque année à partir de la 5^e. Il apparaît alors que les capacités d'empathie des élèves évoluent également, de manière non linéaire, mais avec une progression notoire qui s'accélère en fin d'expérimentation, suggérant qu'au fil des années, les élèves prennent de plus en plus conscience de leur propre attitude et tirent profit de leur travail avec la communauté de pratiques.

²⁴⁵ Je détaillerai plus bas ces stratégies.

L'analyse des témoignages des élèves comme l'observation de leur évolution montrent une augmentation significative de la variable « empathie » que j'attribue au travail ciblé mené avec eux à tous les niveaux d'empathie (y compris l'empathie par l'imaginaire, encouragée par les processus créatifs). Toutefois, cette progression est loin d'être stable. Il est important également de relever que les effets du travail mené auprès des élèves ne sont pas directement observables. Une activité directement développée pour entraîner à l'empathie émotionnelle, kinesthésique et cognitive, comme celle proposée en 5è, n'a pas rendu les élèves immédiatement empathiques, comme le montrent les différents schémas suivants, tirés de l'analyse des entretiens et des questionnaires d'une part (NVIVO), et des tests d'empathie de Davis (Test IRI) d'autre part. Les effets de l'approche performative que nous avons mise en œuvre en ciblant le développement de toutes les formes d'empathie altruiste ne se sont fait réellement sentir que durant la dernière phase de l'expérimentation, alors que les élèves avaient mûri d'une part, et pris la mesure du travail mené avec eux d'autre part. L'impact d'un tel travail ne peut se mesurer que sur le long terme.

Par ailleurs, il nous faut également préciser que les transformations des attitudes sont multifactorielles. Dans le cadre de cette étude, je n'ai pas pu intégrer les variables secondaires, liées notamment aux transformations dues aux réseaux de relations en dehors de la classe et qui, pourtant, ont un impact sur l'évolution des attitudes d'empathie.

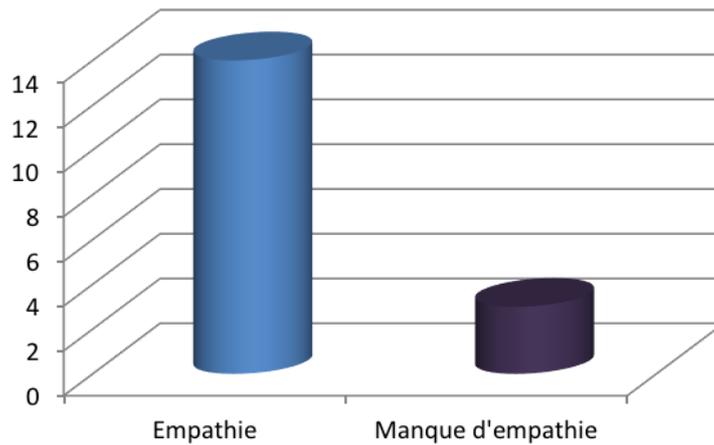


Figure 33 - Codage de la variable empathie avec NVIVO, année de 6è

L'année de 6è étant une année exploratoire, les résultats relatifs aux attitudes d'empathie ne sont pas encore très précis. Le cylindre bleu clair correspond à une attitude empathique positive, le cylindre bleu foncé représentent un manque d'empathie des élèves. Dans le corpus, l'empathie apparaît peu car c'est seulement en 5è que la communauté de pratiques introduit cette capacité comme un objectif pédagogique. C'est pourquoi nous avons introduit, en 5è également, le test psychométrique d'empathie de Davis pour tenter de mesurer l'impact, sur le développement des élèves, des activités ciblées sur les stratégies de la relation. Les données recueillies en 6è font uniquement valoir que dans l'ensemble, les élèves ont une attitude majoritairement empathique. Les résultats sont par ailleurs probablement partiellement biaisés, non seulement par le guidage de mes questions, comme je l'ai précédemment évoqué, mais également par l'effet de surprise, de nouveauté des activités, qui a pu détourner l'attention des élèves de leur comportement ordinaire. La seconde année de l'expérimentation met de grands changements en évidence.

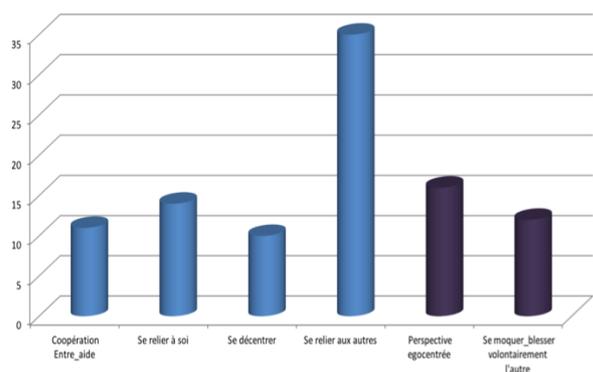


Figure 34- Codage de la variable empathie avec NVIVO, année de 5è

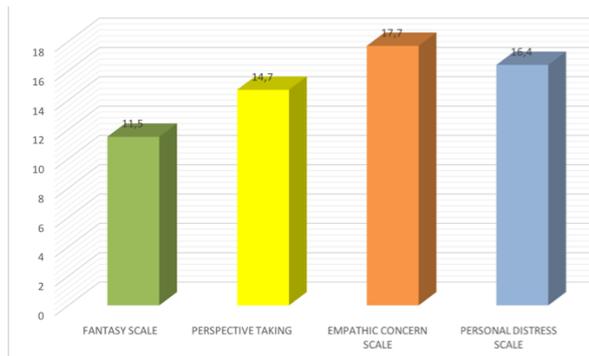


Figure 35 - Test d'empathie de Davis « Interpersonal Reality Index ». Résultats obtenus par le groupe bilingue en classe de 5è. Moyenne des scores totaux des élèves.

L'année de 5è figure pour les élèves, du point de vue de la psychologie du développement chez les adolescents, un passage qui complexifie la relation aux autres. Le codage dans NVIVO fait apparaître un intérêt très significatif pour les autres (catégorie « se relier aux autres ») qui témoigne du désir et du besoin à cette période de développement d'être reconnu par les pairs. Mais l'ambivalence de l'adolescence se fait valoir également dans la quête d'image de soi (« perspective égocentrée ») et de modèle. En effet, les élèves n'arrivent pas à se défaire de ces modèles auxquels ils s'identifient. Ils ont du mal également à prendre de la distance émotionnelle par rapport à la détresse des autres, comme l'atteste la composante du « personal distress » dans le test IRI : les jeunes sont préoccupés par un désir d'appartenance au groupe que l'on peut associer à une attitude égocentrée correspondant à la recherche de ce qui favorise l'acceptation dans le groupe et une attitude de rejet d'autrui.

Beaucoup d'entre eux, et les jeunes filles en particulier, semblent très préoccupé(e)s par leurs changements d'apparence physique. Le regard qu'elles portent sur leur propre image ou qu'elles imaginent provenir des autres, entrave leur capacité à se distancier d'elles-mêmes pour adopter une attitude hétérocentrée.

<Isabelle> : Ah, j'me souviens aussi : l'année dernière on a fait **le truc de miroir**. De là on a continué aussi ; on a continué encore.

((Elles regardent l'écran))

Cherch1 : Mais, est-ce que tu n'étais pas là ?

<Isabelle> : Oh si, j'étais là ((elle **pouffe de rire**)). T'entends ce que j'ai dit là ?

<Cindy> : C'était génial.

<Isabelle> : J'ai maigri. Ah, j'ai maigri ! ((elle rit)) t'as vu, j'ai maigri.

<Cindy> : Ah, ma petite cousine ! (Entretien semi-directif <Cindy>, <Isabelle> année de 5^e, 17/12/2013, lignes 174-181)

Cette perspective égocentrée rend difficile la relation aux autres ; et freine les élèves dans leur capacité à entrer dans le jeu d'acteur. Avec du recul, les élèves parviennent toutefois à exprimer ces difficultés.

<Isabelle> ((prenant une photo)) : J'me souviens, celui-là, on faisait les humeurs, après en fait y=avait le, y'avait la vidéo projetée comme quoi y'a tout ça là, et puis après on devait parler en même temps, enfin on voyait l'image l'image passer et après il fallait parler, parler, parler

Cherch1 : Mais parler comment ?

((Regardant une photo)) : Ouh !!! ((**Fou rire**))

Cherch1 : Parler comment ?

<Isabelle> : En fait, à ce moment là, ben (--) à ce moment là, ben (--) c'est nous, euh (.) on a dit, on a dit euh (.) **on a décrit** euh (.) comment on était, enfin au moment qu'on avait fait le jeu avec le miroir et tout, mais c'était pas le même euh (.) ; **moi j'trouve, ce qui était dommage, c'était que c'était pas le même** euh (.) le le, **la vidéo que nous on avait fait** parce que **c'était la vidéo d'une autre personne**. Après ça fait bizarre.

<Cindy> : Parce qu'en fait on n'était pas dans la peau du personnage (...)

Cherch1 : Et toi, <Cindy>, tu dis : on n'était pas dans la peau des autres alors on comprend pas ?

<Cindy> : Oui, en fait, parce que euh (.) euh (.) euh (.) en fait parce que euh (.) quand quand nous on décrivait, enfin on décrivait le sentiment des autres, tu vois c'était pas pareil parce que **on savait pas qu'est-ce qu'y faisaient, parce que des fois ils le montraient pas**. Quoi ? (<Isabelle> lui montre une photo)

<Isabelle> : Regarde, il a changé

Cherch1 : Tu veux dire : c'est difficile (---)

<Cindy> : (---) de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre

<Isabelle> : Ah **j'étais grosse**, mais c'est pas possible ! (Entretien semi-directif <Cindy>, <Isabelle> année de 5^e, 17/12/2013, lignes 329-352)

Les jeunes filles citées ci-dessus expriment leur déception de ne pas se jouer elles-mêmes, « c'était dommage » disent-elles, mais de devoir essayer de comprendre l'histoire de l'un de leurs camarades : « ça fait bizarre ». Ce témoignage concernant la difficulté que les élèves éprouvent à se mettre dans la peau du personnage, alliée aux moqueries relatives à des aspects relevant de l'apparence physique (les vêtements, le tour de taille etc.), confortent mes observations à propos de l'attitude de ces deux élèves au sein de la vie de classe ; il rejoint également mes observations relatives à d'autres membres de la classe. Trois autres jeunes filles en particulier, dont l'une a quitté l'école en fin de 5^e, ont été leaders de ces attitudes de rejet, quelques garçons étaient plus positionnés en retrait et se contentaient de moqueries adressées à leurs camarades (<Alex> tout particulièrement, fragile et discret, raillé principalement pour sa petite taille) ou de provocations vis-à-vis de l'enseignante d'allemand.

C'est vraiment (.) ils se connaissent depuis la 6^e, ils sont ensemble depuis la 6^e, donc **il y a des liens qui sont vraiment créés entre eux**. [...] Ce que je remarque c'est que (.) je crois qu'ils ont des codes (.) bien précis en fait (--) dans cette classe. Enfin, c'est dans le non dit, mais **ils ont des codes bien précis**. Si on ne rentre pas dans ce moule, **on est vite exclu**. Je crois qu'ils ont, ils ont des codes (--) enfin c'est (---) Et bon, il y avait <Alex>, en début d'année, et il a commencé à **être exclu** jusqu'à ce que arrive <Rayan>. <Alex>, c'était **par rapport à sa taille**, jusqu'à ce que arrive <Rayan> et il prenne la place de <Alex>. Enfin il a sauvé <Alex>, <Rayan>. Mais <Rayan> rit de lui, en fait (--) c'est ce qui a, ce qui a un peu sauvé <Alex>. Mais c'est arrivé aussi avec une autre élève qui ne fait pas, qui n'est pas en bilangue. Euh (.) avec euh (.) c'était une histoire, ils m'ont dit, entre Chinoises, c'était avec <Cindy>, <Kemy> et <Isabelle>. Et une autre qui s'appelle, euh (.) j'me rappelle plus de son nom, euh (.) <Lina>, voilà. Et euh (--), elles l'ont vite rejetée (.) et **toute la classe l'a rejetée**. (Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>, 23/04/2014, lignes 599-614)

Le constat de l'enseignante montre à quel point l'équilibre relationnel peut être fragile et doit être consolidé sur le long terme. La cohésion de groupe instaurée notamment par le travail théâtral en 6^e, qui devait être une force d'entre-aide, s'est donc, dans notre cas, retournée contre certains élèves plus en difficulté, en 5^e et en début de 4^e. L'équilibre relationnel du groupe aurait donc pu être mis en échec si l'expérimentation ne s'était

pas poursuivie et l'une des conclusions aurait pu être que l'approche performative met en péril la qualité relationnelle des élèves. Pourtant, nous le verrons ci-après, cette force du groupe s'est par la suite bien au contraire développée de manière très positive et constructive. La durée longue d'une telle approche est nécessaire pour en mesurer l'impact. Son influence se fera même probablement sentir plus tard encore, dans le très long terme, à des moments différents propres à chaque jeune de ce groupe.

Certains élèves de la classe admettent, en 4^e, leur propension à faire souffrir d'autres personnes, adultes (l'enseignante d'allemand) ou élèves (<Bettina>, très sensible, amoureuse de la lecture et du dessin et peu sûre d'elle, a été particulièrement victime de harcèlement cette année, mais également <Alex>). Une pétition est d'ailleurs lancée pour que les élèves arrêtent l'allemand, fassent échouer le projet, pour que leur emploi du temps soit allégé. Cependant, leur manière d'évoquer les souffrances qu'ils ont eux-mêmes faites subir ou qu'ils ont vu faire subir à autrui semble montrer qu'ils n'ont pas la distance nécessaire pour éprouver de la culpabilité face à cette souffrance dont ils sont responsables. Les élèves semblent peu mesurer l'effet de leurs paroles ou de leurs actes chez les victimes.

Cherch1 : Et donc c'est ce que vous avez fait comme activité. Vous vous souvenez, c'est avec ComAll, avec ComAng1 ?

<Isabelle> : C'est avec euh (.) ComAll

<Cindy> : Je sais juste qu'on était avec EnsAll parce que <Kylie> **elle a lancé une boulette sur EnsAll ((rires))**

<Isabelle> ((ironique)) : Ah oui oui oui. Comme quoi **y'a des petites choses qu'y faut pas faire !**

<Cindy> : J'me souviens juste, au lieu de lancer sur EnsAll **elle a lancé sur <Bettina>** (Entretien semi-directif <Cindy>, <Isabelle> année de 5^e, 17/12/2013, lignes 323-328).

Cette attitude semble attester d'un manque d'empathie de la part de certains élèves.

Pourtant, les scores des élèves au test IRI sont assez forts cette année-là, ce qui pourrait confirmer l'hypothèse que les élèves n'ont pas la distance nécessaire pour prendre conscience de leur attitude face aux autres. Une autre hypothèse interprétative de ces données serait que les élèves, comprenant quels items du test sont plus valorisants, répondent pour donner une meilleure image d'eux-mêmes, bien que le test soit

anonyme. C'est l'image qu'ils se renvoient à eux-mêmes qu'ils souhaitent peut-être préserver.

Suite à la passation du test IRI lors de l'année de 5^e, le score moyen de la classe était de 60,3. On peut considérer qu'un bon niveau d'empathie serait aux alentours d'un score entre 40 et 70, il semblerait donc que l'ensemble de la classe ait un bon niveau d'empathie, tout au moins dans la perception en première personne des élèves.

En revanche, la difficulté des jeunes à entrer dans les émotions via l'imaginaire (entrer dans la peau du personnage) et à changer de perspective semble se confirmer dans les résultats de ce même test IRI, puisque le *Fantasy Scale* et le *Perpective Taking* représentent les moins bons scores des élèves. Néanmoins, les résultats de la classe font étrangement valoir un score moyen de *l'Empathic Concern* - la capacité à percevoir les sentiments d'autrui - supérieur à tous les autres scores. Ceci pourrait s'expliquer tout simplement par le fait que l'ensemble de la classe n'ait pas partagé cette volonté de faire souffrir les autres. Quelques élèves isolés seulement ont été les moteurs de cette attitude de harcèlement et de provocation que les adultes ont pu ressentir et qui a provoqué l'isolement et l'humiliation de certains élèves. Les autres n'étaient sans doute pas encore assez matures pour faire front ouvertement et prendre la défense des élèves ou de l'enseignante en difficulté. À ce stade du développement de l'adolescent, le jugement des « meneurs » est particulièrement redouté, d'autant plus qu'il peut se retourner contre tout sujet « non conforme » aux codes non-dits du groupe. Mais ce résultat est à lire en parallèle avec un autre score, celui du *Personal Distress*, lui aussi particulièrement élevé. Les élèves éprouvent des difficultés à s'affirmer, à se distancier. Pourtant, quelques effets positifs du théâtre semblent déjà être perçus dans les attitudes de certains élèves plus discrets, dont les témoignages m'ont surprise, tant leur comportement réservé et distant prêtait à croire que le théâtre les incommodait :

<Kemy> : J'ai vu que grâce au théâtre j'étais *de moins en moins timide qu'en 6ème. (Questionnaire de fin d'année de 5^e, 15/04/2013)

<Jason> : En faisant du *théâtre **on s'exprime à travers les autres** tout en ayant le plaisir de faire la pièce. (Questionnaire de fin d'année de 5^e, 15/04/2013)

Durant l'année de 4^e, un changement progressif est à relever et la qualité de la relation s'améliore au fur et à mesure de la progression du travail annuel. Les résultats du codage NVIVO font valoir un score de 42 références co-encodées dans les trois variables

dans le nœud 'la relation aux autres' par exemple, contre 35 l'année précédente. Dans le même temps, les moqueries diminuent et un glissement s'opère d'une perspective égocentrée vers une perspective hétérocentrée. L'augmentation de la capacité de reliance à soi et aux autres se fait sentir dans le même temps qu'une baisse d'une mauvaise empathie. Pourtant, les scores du test IRI chutent nettement, en particulier pour la variable *Empathic Concern* qui passe de 17,7 points à 9,2, ce qui pourrait sembler contradictoire.

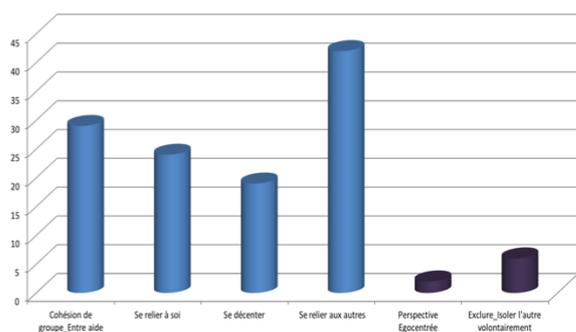


Figure 36- Codage de la variable empathie avec NVIVO, année de 4è

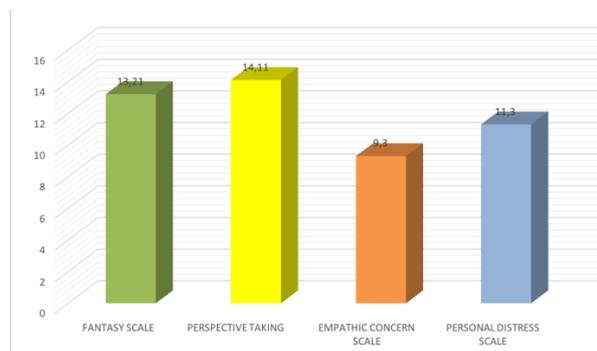


Figure 37- Test d'empathie de Davis « Interpersonal Reality Index ». Résultats obtenus par le groupe bilingue en classe de 4è. Moyenne des scores totaux des élèves.

J'envisage trois interprétations possibles :

- l'une serait que les élèves comprennent la démarche de la recherche. Leurs témoignages montrent en effet qu'ils ne tentent plus de « me faire plaisir », ou de donner une bonne image d'eux-mêmes, en me livrant des réponses dont ils pensent que je les attends peut-être, comme il est possible de le voir dans les extraits de corpus suivants :

<Pamela> : *J'ai pas aimé encore moins mon groupe et pas parce que *c'était des chinoises !! (Arbres d'auto-positionnement, 04/02/2014)

<Melinda> : Aujourd'hui j'ai pas aimé parce que je *connaissais pas mon texte et j'étais pas *préparer mais sinon c'était bien *kle jeu du corps humain. (Arbres d'auto-positionnement, 06/03/2014)

- Une autre possibilité d'interprétation serait, dans la mesure où ces résultats proviennent d'un score moyen, que certains élèves n'ont pas eu envie de répondre au test dont ils ont bien noté qu'ils l'avaient déjà passé l'année précédente. Lors de la mise en place de la passation, j'ai été confrontée à des protestations. Le test a été renseigné en

moyenne après 20 minutes seulement par les élèves. Je suppose donc que certains n'ont pas réellement pris soin de répondre aux questions mais se sont précipités pour pouvoir aller en récréation. Beaucoup ne l'ont pas réellement pris au sérieux, riaient en répondant. J'ai surpris par exemple un élève disant à son voisin en s'esclaffant que si quelqu'un était en difficulté, allongé dans la rue, il allait l'écraser. Deux élèves tentaient de s'inverser les tests. Je suppose qu'ils avaient compris que mon système d'anonymat ne l'était pas vraiment. Mais j'avais choisi de faire passer ce test pour anonyme afin d'éviter de biaiser leurs résultats.

- Une autre interprétation possible encore serait au contraire que les élèves ont pris conscience, *a posteriori*, de leur comportement malveillant l'année précédente et en début d'année de 4^e. Ils se seraient alors jugés plus sévèrement avec un décalage temporel. L'un des problèmes en effet du test IRI est qu'il est décontextualisé d'une échelle de temps. Or, lorsqu'un sujet répond à ce type de questions, il se rattache nécessairement à un événement qu'il a vécu. Sans entretien post-test, la personne qui analyse les résultats ne peut pas savoir à quel événement se rapporte(nt) la ou les réponses du sujet en question.

On peut par ailleurs noter une légère hausse du taux de *Fantasy Scale*, qui reste stable en 3^e. Dans la mesure où l'approche performative insiste sur le déploiement de la créativité et de l'imaginaire individuel et collectif, ce résultat semble confirmer qu'un lien de cause à effet peut s'établir entre les activités de théâtre et la capacité augmentée des élèves à comprendre les mondes et personnages de fiction d'un point de vue émotionnel et cognitif.

Le vécu émotionnel partagé lors de la représentation finale en fin de 4^e, très fort, semble avoir ouvert définitivement une porte aux élèves, non seulement d'un point de vue de l'expérience esthétique,

<Kemy> : Cette année le thème du projet, c'était *l'héros et l'intime. Pour moi cela veut dire les héros comme les parents... Les héros qui m'ont *sauvés la vie ou *aider les gens. J'ai aimé le thème du projet de cette année car **il y avait beaucoup d'émotions** *qu'on avait écrit nos textes. (Questionnaire de fin d'année de quatrième, 13/05/2014)

<Jason>: Le troisième moment [que j'ai préféré], c'est la représentation car tout le monde *courrait dans *tout les sens et c'est la première fois **j'ai vu <Dylan> danser, chanter et *stressé** en même *tant. (ibid.)

mais également de la coopération et de la qualité de la relation dans un objectif à la fois d'entre-aide et de progression individuelle, à l'oral comme à l'écrit.

EnsAll: j'ai l'impression qu'il y a **une union entre eux**. Voilà que (.) il y a quelque chose qui se dit en anglais ou allemand oui (.) d'accord ils le font et surtout en anglais. Et quand c'est vraiment plus difficile, là ils le disent en français. **Pour que ça soit compris par tout le monde**. (Enseignante d'allemand, entretien semi directif, 23/04/2014, lignes 143-145)

La dernière année de l'expérimentation enfin fait apparaître une nette amélioration des capacités empathiques des élèves, qui prennent de la distance vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur mal-être physiologique et psychologique. Dans NVIVO par exemple, le codage de la 'cohésion de groupe' et de l'entre-aide' passe de 25 en 5^e à 97 points de références encodées en 4^e dans les trois variables, celui de la 'reliance à l'autre' atteint 234 points contre 42 en 4^e et 35 en 5^e. La capacité à se décentrer passe de 19 points en 4^e à 80 points de références encodées dans NVIVO en 3^e. Le test d'IRI ne fait pas apparaître aussi clairement cette grande progression dans l'attitude des élèves, ce qui pourrait confirmer l'hypothèse selon laquelle les élèves n'avaient pas envie de réitérer cette auto-analyse. Néanmoins, une légère hausse des taux est également à noter, congruente avec la tendance bien plus marquée des résultats obtenus avec NVIVO. La plus grande information que nous révèle sans doute le test IRI est liée à la constante de la composante du *Fantasy Scale*, particulièrement élevée par rapport à des scores moyens habituels chez des sujets passant le test, et à la composante du *Personal Distress* qui reste assez élevée durant les quatre ans. Sans doute que les élèves n'ont pas encore assez de maturité en fin de 3^e pour se distancier de la détresse d'autrui.

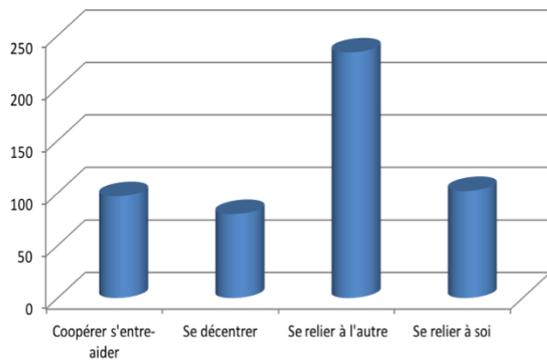


Figure 38- Codage de la variable empathie avec NVIVO, année de 3^e

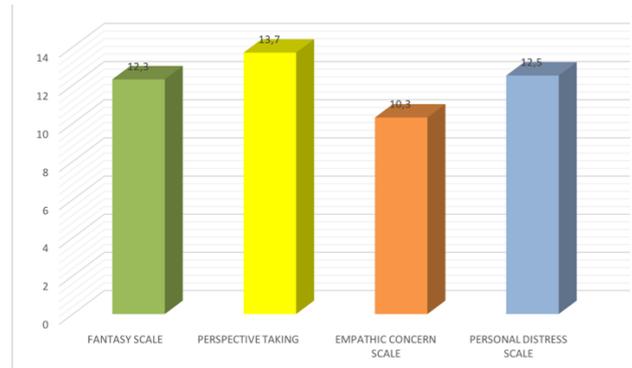


Figure 39- Test d'empathie de Davis « Interpersonal Reality Index ». Résultats obtenus par le groupe bilangue en classe de 3^e. Moyenne des scores totaux des élèves.

En conclusion, il me semble nécessaire de relever toute la prudence avec laquelle doivent être considérés des tests psychométriques tels le test d'IRI, qui devrait, je pense, être accompagné d'un entretien individuel. Un dispositif avec entretiens post-test pourrait néanmoins être également biaisé car les élèves, si l'anonymat était levé, pourraient être tentés de moduler leurs réponses pour « faire bonne figure ». Par ailleurs, si les facteurs de changements d'attitude des élèves ne sont pas dissociables, nous l'avons vu, de leur vécu émotionnel (empathie émotionnelle), ni des activités théâtrales impliquant des phases d'imitation et de distanciation (empathie kinesthésique), ni encore de la réflexivité (empathie cognitive) menée autour des thématiques abordées, ce vécu n'est pas attribuable uniquement à l'école ni à l'expérimentation en elle-même.

L'autre conclusion majeure que je tire de cette analyse est la nécessité d'inscrire des dispositifs qualitatifs performatifs sur le très long terme. Nous voyons ici que c'est seulement lors de la quatrième année d'expérimentation que se sont réalisés les changements positifs les plus notoires. Bien sûr, la maturation des élèves explique en partie ces résultats, mais il est aussi probable que la réorganisation émotionnelle et cognitive des élèves doive s'inscrire dans le temps, de même qu'ils ont mis quelques années avant de se construire tels qu'ils étaient en arrivant en 6^e. L'émotion de chacun des membres de la communauté, en fin d'expérimentation, était palpable.

ComAll: Ce projet, j'en ai plein le cœur ! La liste serait trop longue, peut être trop personnelle, émotive. (Comédienne allemande, questionnaire de fin d'expérimentation, 1/11/2015)

Une émotion qui a été décuplée par l'expérience esthétique générée par l'approche performative.

23.1.2.3. Évolution de la variable « expérience esthétique » au cours des quatre années d'expérimentation

Les élèves ne sont pas reconnus comme des artistes au sens canonique, mais leurs productions artistiques ont néanmoins une nature et une visée esthétiques, au sens de Baumgarten, Dewey, Welsch, Couchot ou encore Schaeffer. Si, en 6^e, les comédiennes se sont pliées aux exigences d'un projet à visée formative, ce n'est qu'à partir de la seconde année que les artistes ont formulé et revendiqué des objectifs esthétiques et que le projet s'est peu à peu transformé dans une logique émergentiste propre à la créativité, elle-même génératrice de processus de plasticité mentale au fondement de l'empathie et nécessaire à la translanguance (cf. §2.4.4.).

En 5^e, les élèves ont du mal à comprendre « le » genre théâtral. La comédienne allemande, leur répondant au sujet d'un questionnement sur le sens du travail de décomposition, recomposition du langage (cf §. 21.2), mené avec eux, leur dit que le travail qu'ils mènent, c'est de raconter leur histoire à eux. Ce qu'il y a en eux :

ComAll: On **exprime par le corps**, comment ça se passe à travers moi.
C'est aussi ça, le théâtre. **Les émotions qu'on a agrandies dans le mouvement.** (Carnet d'observations, 25/03/2013)

Puis, la comédienne anglaise renchérit et explique alors aux élèves :

ComAng1 : On va **plus loin que la réalité**, parce qu'on fait de l'art. (Carnet d'observations, 25/03/2013)

C'est en « faisant de l'art » et en allant voir des œuvres d'art, qu'elles soient vivantes ou picturales, que les élèves ont sensiblement développé une acuité perceptive esthétique, ainsi que leur capacité de conduite esthétique opératoire. Nous pouvons observer que la dernière année de l'expérimentation, l'expérience esthétique prend une place importante dans les entretiens des acteurs du projet, en particulier des élèves :

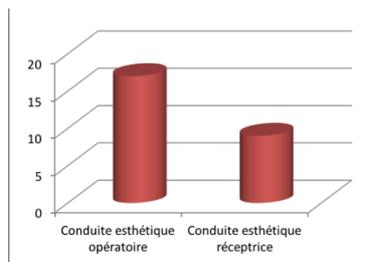


Figure 40 - Codage NVIVO de l'expérience esthétique vécue par les élèves durant l'année de 5è

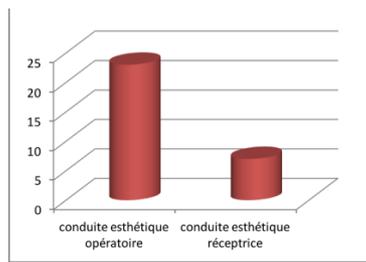


Figure 41 - Codage NVIVO de l'expérience esthétique vécue par les élèves durant l'année de 4è

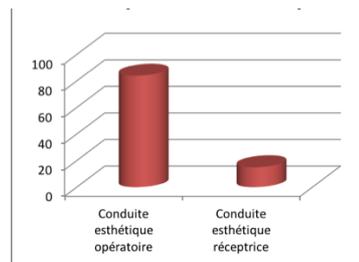


Figure 42 - Codage NVIVO de l'expérience esthétique vécue par les élèves durant l'année de 3è

Alors qu'en 5è, je code 17 références pour la conduite esthétique opératoire et 9 pour la conduite esthétique réceptrice, les chiffres augmentent en 4è pour la conduite esthétique opératoire à 23 points et à 84 en 3è. Dans le même temps, la conduite esthétique réceptrice semble prendre moins de place dans la perception des élèves. C'est leur vécu esthétique agissant, leur activité de créateurs qui les touchent au plus près.

La seconde évolution notable concernant les résultats propres à l'expérience esthétique du codage NVIVO de 6è et 5è est principalement à attribuer aux données en troisième personne, tirées du corpus des adultes, alors qu'en 4è et particulièrement en 3è, ce sont principalement les élèves qui évoquent un vécu dont les critères sont propres à l'expérience esthétique. Le codage reflète un décalage temporel entre les objectifs performatifs esthétiques fixés par les artistes et les effets observés chez les élèves. Les jeunes prennent conscience, au fil des ans, de cette dimension de l'apprendre et du plaisir qu'elle leur procure dans leurs productions langagières.

<Isabelle> : Pendant cette année **le moment qui m'a le plus marquée**, c'est le jour du spectacle. Cela représente que le projet de cette année *s'aboutit. Quand *ont *faisaient les portraits, **j'aimais bien le fait de dessiner** nos héros donc je trouvais ça plutôt *sympas. Et aussi à la fin du spectacle, enfin de la pièce, où ***ont *devaient aller vers nos *portrait**. J'aimais bien *se moment car **je fixais mon héros, je pensais à quand j'étais petite** car mon héros c'était Minnie Mouse ! (Questionnaire de fin d'année de 4è, 10/06/2014)

Cet autre extrait de corpus est tiré de l'entretien d'explicitation mené avec <Chelsea> en 3è. L'élève raconte un moment qui lui revient en mémoire durant lequel elle va sur la scène organisée par le dramaturge Lutz Hübner et se présente en tant que son personnage de théâtre. Dans l'exercice de théâtre qu'elle évoque, elle s'exprime en allemand, mais la langue n'est pas mentionnée par elle sans que je la sollicite.

<Chelsea> : Euh (.) quand il nous a demandé, quand il nous a demandé de passer, de dire, euh (.) j'mappelle, euh (.) genre **mon avatar Chelsea** et de dire, euh (.) notre genre de **musique**, ou, euh (.) l'âge et tout, **quand tu le fais, tu te dis, t'es déterminée** et tout parce que, parce que j'sais pas, parce que voilà, quoi, mais (---)

Cherch1 : Donc tu es déterminée

<Chelsea> : ((hochement de tête))

Cherch1 : Donc qu'est-ce que tu ressens quand tu es déterminée ?

<Chelsea> : Euh (.) de la joie ((Réflexion. Décrochage du regard)) c'est tout ; **moi je ressens beaucoup de joie en tous cas**. (Entretien d'explicitation, 26/01/2015, lignes 35-43)

Leur aisance dans les langues, cette fluidité maintes fois évoquée par l'enseignante d'allemand, pourrait s'expliquer par ce vécu sensoriel, émotionnel, qui prend le dessus sur la réflexion intellectuelle concernant les apprentissages linguistiques. À tel point que les élèves en oublient dans quelle langue ils parlent. Dans cet extrait de corpus, <Chelsea> vient de me dire que sur scène, elle parle anglais, alors qu'en réalité, elle parle allemand.

Cherch1 : Et quand tu parles en créole ou en anglais et que tu es Chelsea, à quoi est-ce que tu penses ? qu'est-ce que tu ressens ?

<Chelsea> : Je pense vraiment à rien et je me concentre vraiment sur, euh (.) la personal, la personnalité que je lui ai donnée (ibid., lignes 252-255)

C'est bien le jeu d'acteur qui est au centre de l'attention des élèves et non plus l'apprentissage de la langue ou des langues en elles-mêmes.

Cette interprétation est également proposée par la comédienne germanophone dès l'année de 5^e qui, pour elle, marque un tournant dans la réalisation de l'expérimentation très précisément du fait de l'introduction des ces objectifs performatifs esthétiques, moins présents en 6^e, et qui ont dérouté les élèves au début :

ComAll : J'ai l'impression que ceux qui ont, ont (---) **ceux chez qui cette petite flamme s'est allumée, y, y sont pas gênés par la langue** ; je pense, voilà comme ça, hein je dis ça spontanément, après il faudra peut-être le creuser, mais ceux que je vois, j'ai l'impression que **ils ne se**

laissent pas bloquer par la langue ; quelque part **il y a quelque chose de plus fort qui les, qui les, qui les pousse à y aller** et que, finalement, ils arrivent à se, à **se moquer de la langue parce que le jeu, l'essence même du théâtre, a pris (.) a pris le dessus** ; ils ont compris que - ça rejoint aussi la question de l'espace - que **avant ça, il y a déjà ce corps qui est présent, une (.) une émotion, une intention** et que ça, c'est plus une question de allemand/français, euh (.) anglais/chinois, euh (.) peu importe, quoi (.) c'est au-delà de ça quoi. (Entretien semi-directif, 17/12/2017, lignes 306-314)

La déroute perçue dans le comportement des élèves en 5è (cf. § précédent concernant les attitudes empathiques des élèves) pourrait alors être liée au dérangement provoqué par l'expérience esthétique nouvelle pour eux. Mais c'est justement ce dé-rangement qui a vraisemblablement permis aux élèves de changer de perspective, de se positionner différemment par rapport à des certitudes, des représentations qu'ils pouvaient avoir (concernant les langues, les cultures, le théâtre, les autres, eux-mêmes, leurs capacités ou leurs incapacités, leur apparence physique etc.). Leurs perceptions ont probablement été aiguisées par ces questionnements permanents soulevés par le travail performatif et le jeu d'acteur leur a permis de se détacher d'un regard trop égo-centré pour entrer dans d'autres univers linguistiques et culturels.

23.1.3. Conclusion concernant cette première lecture depuis une perspective « en plongée »

Pour rappel, les deux premières grandes variables qui ont émané de mon hypothèse de départ, formulée suite à mes lectures théoriques, étaient *l'empathie* et la *translangageance* dont je supposais le lien étroit qu'il s'agissait de comprendre. L'hypothèse était que les mécanismes d'empathie pourraient constituer des leviers de la translangageance et que, réciproquement, un entraînement à la translangageance pourrait peut-être développer des capacités d'empathie chez les élèves, la translangageance étant au cœur d'ateliers de théâtre plurilingues (cf. §10 ; §15). La troisième grande variable proposée ci-dessus, l'expérience esthétique, a été rajoutée à mes hypothèses de départ suite à mes observations d'une part, accompagnées du questionnement sous-jacent : « quelle est la différence entre un enseignant qui fait faire des jeux de rôles à sa classe et les interventions des comédiennes professionnelles et des autres artistes ? » et, d'autre part, suite à l'approfondissement de mes lectures concernant l'empathie et qui m'ont permis de prendre conscience du lien étroit entre le

champ de l'empathie et celui de l'esthétique. Les sous-variables dont il sera question ont été formulées de manière inductive lors du codage émergent des entretiens et questionnaires menés avec les enseignants, les artistes et les élèves. Elles sont confirmées par mes propres observations et par les arbres de positionnement qui me permettent d'étayer l'analyse thématique que je propose plus bas.

Les premiers résultats obtenus ci-dessus, concernant les mécanismes émotionnels et cognitifs à l'œuvre dans cette approche, convergent avec le cadre théorique de l'énaction et font apparaître que les conditions nécessaires au développement de l'autonomie des élèves dans la translangageance relèvent de facteurs complexes qui s'articulent et se complètent. Nous notons en effet une corrélation étroite entre l'évolution dans le temps des résultats concernant l'attitude empathique des élèves et leur manière de s'emparer des propositions esthétiques offertes par les artistes, pour devenir de plus en plus autonomes dans la démarche de créativité artistique tout comme dans celle de la manipulation des langues et des langages.

Nous allons préciser, dans les paragraphes suivants, comment se dessine le maillage de la relation entre ces trois variables centrales.

23.2. Analyse de la temporalité perçue par les élèves

Le « facteur-temps » joue donc un rôle central dans ce dispositif.

L'étude révèle qu'au fil des années, en contexte d'enseignement à visée performative, des transformations s'opèrent dans les actions et les perceptions sensorielles et émotionnelles des élèves, qui ont une incidence directe sur leur maîtrise des langues. Cette maîtrise n'est pas mesurée par une progression linguistique que j'aurais testée, mais elle est observée par les enseignants qui comparent les élèves participant au dispositif avec leurs autres classes. Elle est également palpable dans leur aisance langagière accrue et leur capacité, grandissant graduellement, à passer rapidement d'une langue à l'autre sans crainte de « l'erreur ». Ils usent en effet de plus en plus de stratégies propres aux enfants bilingues. Les transformations des élèves s'opèrent dans un glissement progressif de mécanismes et processus de bas niveau vers une maîtrise opératoire de haut niveau qui permet la manipulation de plus en plus fine des différents répertoires et registres langagiers. La perception des élèves de l'impact de la temporalité sur leurs attitudes et compétences progresse elle-même dans le temps.

En sixième, les élèves perçoivent à quel point le fait que l'expérimentation soit inscrite dans la durée est important et leur a procuré un sentiment de bien-être. Pourtant, il ne s'agissait alors que de quelques mois de travail. Ils soulignent qu'il leur a fallu du temps pour comprendre la démarche, et que l'alternance des moments de latence et de forte implication a été très utile aux transformations qui se sont opérées dans leurs aptitudes langagières :

< Lyonel > : ((pointe sur une photo)) Ah, là on était sérieux.

Cherch2 : Alors, quand parce que justement [vous dites (--)

< Dylan > : ((pointe sur une autre photo)) Impressionnés].

Cherch2 : [dans on (.) dans (--)] « on s'est beaucoup amusés » c'est différent parce qu'il y avait cinquante pourcents de jeux cinquante pourcents de travail, mais quand on regarde ce qui s'est passé au spectacle à la fin, c'était vraiment du travail.

< Maxime > : Ah ouais. En fait, ils euh nous laissaient un p'tit moment nous relâcher, après on doit]

< Dylan > : [On reprend].

< Maxime > : [se recon (.) concentrer un petit peu.

< Dylan > : C'est pour ça on a appris vite le théâtre. On a on s'entraînait plusieurs fois c'est pour ça à la fin on a bien réussi.

Cherch2 : Mhm (--)] D'accord.

< Dylan > : Parce que vous nous avez laissé du temps pour se re (.) relaxer et tout.

Cherch2 : Hm.

< Dylan > : () quand on s'entraînait, c'est pour ça on a eu l'éner (.) on a eu de l'énergie. (entretien de groupe semi-directif, élèves < Dylan>, <Lyonel>, <Maxime >, 09/01/2012, lignes 382-397).

En cinquième, les élèves trouvent le temps de l'expérimentation trop long. Ils veulent passer à autre chose, ils souhaitent transformer la vision du théâtre des comédiennes, ils demandent à faire des choix plus personnels dans la réalisation esthétique. Leurs ambitions de conduites esthétiques correspondent alors à une vision plus conventionnelle du théâtre. Dans le questionnaire écrit de fin d'année (15/04/2013), à la question « Pour l'année prochaine, je souhaiterais que... », les élèves répondent :

<Zero>: J'ai un bon *emploi du temps je suis avec au moins un chinois et qu'on fait des *truc mieux sur le *théâtre ou on arrête. Parce que *la j'en ai marre des *chaise -> lettre etc ...??? Et *du bons profs

<Arno> : Je voudrais *continué. Mais d'une autre manière. Sinon on *arrête. The end !!! Yeah<Arno><Arno>²⁴⁶

<Clara>: que l'on arrête le *Théâtre *personnellement *j'aime pas le théâtre les *scenes qu'on fait *veulent rien dire.

Pourtant, en quatrième, la même élève <Clara>, dans son questionnaire de bilan de fin d'année, répond à la question « quels sont les trois moments qui t'ont le plus marqué(e) » par :

<Clara> : Pour moi, je n'ai pas de moments *marqué. Le théâtre en lui même est un moment marqué pour moi, même si je ne le montre pas.

Et en troisième enfin, elle conclut dans le questionnaire final (26/05/2015) :

<Clara> : Ce n'était pas un *cour, chacun était libre de dire ce qu'il pense, il n'y avait pas de bonnes ou fausses réponses. Cette façon de *travaillé était *plaisant pour nous les élèves. (...) Cela m'a *plus car on *n'était libre de dire ce qu'on pense, même si *négatif et les comédiennes le prenaient en compte.

L'évolution des remarques de cette élève met en évidence la prise de distance analytique qu'elle a réussi à intégrer progressivement. Au-delà du simple fait que cette jeune fille soit devenue plus mature parce qu'elle a grandi, l'approche performative, alliant expérience et réflexivité, a probablement concouru à cette capacité à se distancier, à sortir d'un simple état émotionnel dualiste « j'aime/je n'aime pas » pour comprendre plus finement ses propres processus d'apprentissage. Son besoin d'expression ayant été assouvi, et les arts puisant naturellement dans ce vivier émotionnel contrasté pour construire (et quel cadre se prête mieux que les enseignements de langues pour s'exprimer ?), elle s'est ouverte aux autres dimensions de l'apprendre. La rébellion propre à l'adolescence, ce bouillonnement qui permet de passer de l'enfance à l'âge

²⁴⁶ C'est l'élève qui signe ou raie son nom deux fois sur le manuscrit.

adulte, a pu être canalisée et sublimée dans la création de personnages qui permettent à la fois de vivre pleinement ses émotions et de s'en distancier par le jeu, l'entraînement, le questionnement. Cette entrée dans le processus artistique demande du temps.

D'autres élèves sont plus enthousiastes encore sur les effets de la durée, qui leur permet, tout en se sentant accompagnés, de développer à la fois de la confiance en soi et une forme d'expertise,

<Jason> : Ben (.) euh (--) la première fois qu'on avait eu, qu'on avait eu ComAll et ComAng1, et on s'est dit, c'est comme si, comment dire, un petit cours juste pour savoir un peu c'est quoi le théâtre, mais pas plus ; finalement ils ont insisté jusqu'à aujourd'hui et on s'est rendu compte comme quoi **c'est vraiment un vrai projet, qui était à long terme**, quoi, et donc euh (--) c'était bien, et puis c'est ça qui m'a marqué, parce que en fait ils nous ont vraiment assistés **jusqu'au bout**. C'est pas comme si Cherch1 on la voyait plus, un an, tout ça ; là c'était vraiment jusqu'au bout, **y nous ont dit quatre ans, c'était vraiment les quatre ans**. Et puis il y a un peu de nostalgie aussi parce que je vais partir au lycée, ça va me manquer tout ça ; ouais. C'est devenu une habitude, tous les ans de faire une pièce de théâtre (---)

<Arno> : Par moments ça m'a aidé. C'est comme a dit <Jason>. Moi aussi avant j'étais, j'étais trop timide, maintenant ça va, je suis un peu plus sociable ((rire)). Non, vraiment, le théâtre c'est, c'est une bonne expérience, surtout quand, quand on est au début du collège, **comme ça, on passe quatre ans avec ses amis, tout ça, c'est une bonne expérience**. Personnellement moi aussi j'aurai de la nostalgie pour ça. (Entretien avec le photographe, 01/05/2015)

...mais aussi de tisser des liens forts dans le groupe-classe. Cette solidarité et cette connaissance fine de l'autre, qu'il soit élève ou adulte, développe chez les élèves une confiance qui leur facilite l'accès aux objectifs scolaires à atteindre :

<Chelsea> : Moi je trouve ça génial parce que comme on est en, **comme on se connaît depuis déjà quatre ans, donc ça va être facile** de jouer (Entretien d'explicitation, élève <Chelsea>, 26/01/2015, lignes 301-302)

« Jouer », ici, signifie jouer une pièce de théâtre complexe en langues étrangères, sur scène, à l'étranger, devant un public averti. Pourtant, « Chelsea » n'est pas une élève considérée comme « scolaire », bien au contraire. Nous verrons plus en détails son histoire d'apprenante dans le chapitre suivant. D'autres élèves expriment également leur attachement aux adultes qui les ont accompagnés tout au long de cette année, et au projet que nous avons porté ensemble.

<Mina> : Eh ben le projet est passé super vite, parce que, non pas parce que, mais **le projet est passé super vite**, en fait, c'est tout. Et en plus, demain, ça va être notre dernière représentation. Donc j'me dis euh (--) j'me dis : **« ah oui, c'est la fin, on va plus les revoir »**, enfin, je sais pas si on va plus vous voir après le spectacle, hein ? Voilà, c'est la fin et c'est tout. (Entretien avec le photographe, 01/05/2015, lignes 29-32)

La totalité des témoignages de fin de projet concernant les perceptions des élèves auxquels nous avons proposé une pédagogie mettant conjointement en œuvre ces trois dimensions esthétiques, empathiques et langagière, atteste en effet qu'ils n'avaient pas le sentiment de travailler, que les apprentissages leurs semblaient « plus simples ».

- « Cela m'a particulièrement plu de travailler avec toutes sortes d'artistes et en s'amusant **pour qu'à la fin le résultat soit magnifique** » (<Jason>, Questionnaire élèves fin projet, 26/05/2015).

- « Ça m'a plu car c'était amusant et à chaque fin de séance on avait envie de savoir la suite » (<Dylan>, ibid..).

- « Tout d'abord, j'ai commencé le projet en 6ème et j'avais pensé que c'était nul, mais après *quelque séances, j'avais trouvé que *c'était pas mal car **j'apprenais plus vite, pas besoin de rester en cours**. Après 4 années, là en 3^e, il m'a laissé beaucoup de souvenirs. **Le projet était rempli de fun, de plaisir, de joie...** » (<Zero>, ibid..)

- <Mina> : Ce projet est *enfaite une façon de faire une expérience, c'est-à-dire que certaines personnes cherchent à trouver d'une manière ou d'une autre une façon d'enseigner les langues sans être assis *derrière une table. Ils ont donc *essayer le théâtre. Avec l'aide de deux comédiennes, les élèves de 3ème ont créé chaque année depuis la 6ème des pièces de théâtre et ont également eu des sorties afin de les *inspirés dans leur projet théâtre.

- <Pamela> : Ce qui m'a marquée dans cette façon de travailler est le fait

*que on pouvait s'exprimer, on *s'ennuyer pas à écrire des cours, on apprenait en jouant, etc...

Plusieurs élèves enfin expriment ce que ce projet leur a apporté en termes de développement personnel dans le rapport à l'autre :

- <Leïla> : Je décrirais ce projet comme un projet très intéressant et très utile pour la vie *futur car **personnellement je me suis épanouie** dans ma façon de m'exprimer car j'étais très timide et ma façon de bouger car je me *retenait souvent de bouger par peur du regard.

- <Isabelle> : ce projet, c'est un **travail d'imagination** et un travail **d'équipe**. A partir de nos imaginations, nous pouvons créer des scènes, voire plus tard une pièce de théâtre. Puis le travail d'équipe c'est que nous avons tous des opinions différentes, **souvent *faut se mettre d'accord, mais aussi l'idée provient de l'ensemble du groupe**. Il y a aussi l'inspiration, c'est grâce à cela que nous trouvons les idées. Donc, en conclusion, notre projet est un travail qui n'a pas de bonne ou fausse réponse, tout est une question de se « libérer » en *sois.

La notion de « temporalité » est omniprésente dans l'ensemble des variables et sous-variables que j'ai pu relever au cours de cette première analyse thématique – variables et sous variables qui sont elles-mêmes interdépendantes. Ce constat est tout-à-fait représentatif du paradigme de la complexité. Les étapes franchies par les élèves ne sont pas des paliers définitifs mais des échelons qui, re-gravis chaque année, sont enrichis par des niveaux supérieurs qui densifient la complexité de l'acte d'apprendre et ce faisant, simplifient l'apprenance. Pour des facilités de lecture, je liste néanmoins le développement des phases d'apprentissage par étapes distinctes d'année en année²⁴⁷. Les étapes (1) à (10) correspondent aux phases du référentiel cognitif l'Arbre du Savoir-Apprendre (Trocmé-Fabre, 2013/2016) (cf. §19.1.), dont je me sers pour mes analyses.

²⁴⁷ Je propose dans la discussion (chapitre 8, §. 24) une réflexion nuancée sur la *temporalité* qui fait valoir des différences entre l'évolution collective du groupe-classe sur les quatre années de mon étude et l'évolution individuelle des élèves à l'intérieur de cette même évolution de groupe.

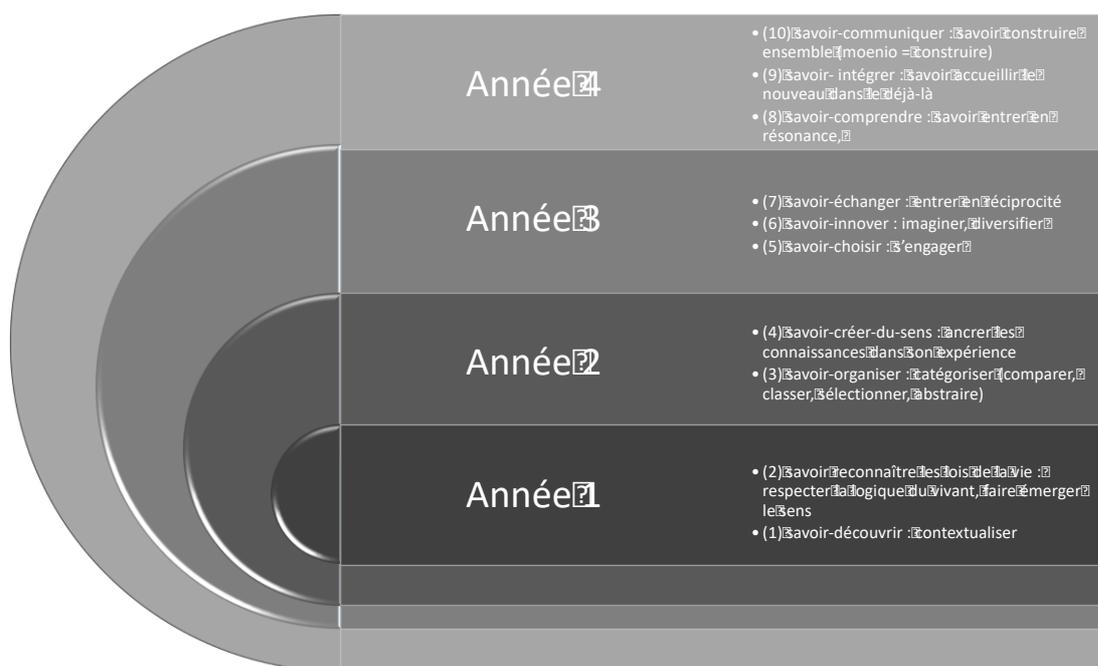


Figure 43 – Temporalité des apprentissages. Étapes franchies et renouvelées chaque année par le groupe-classe. D'après les étapes du référentiel cognitif : L'Arbre du Savoir-Apprendre d'Hélène Trocmé Fabre (2003/2016)

Les dix étapes cognitives de l'Arbre du savoir-apprendre de Trocmé-Fabre sont donc en réalité présentes dans chaque année d'expérimentation, mais on note un approfondissement par strates renouvelées d'année en année, qui concourent chaque fois à la consolidation des premières étapes de l'arbre (cf. §19.1.). Pour reprendre la métaphore des branches gravies par les apprenants, c'est comme si la première année, les élèves avaient encore besoin des adultes à partir de la troisième branche, pour se hisser jusqu'au sommet, poussés, tirés par eux. Puis, l'année suivante, ce n'est qu'à partir de la cinquième branche qu'ils ont besoin des experts, la troisième année, à partir de la huitième branche - avant de parvenir, en re-gravissant chaque année toutes les étapes, à finalement atteindre seuls et de plus en plus rapidement, la dernière année, l'ultime étape de l'apprenance, celle de l'autonomie. Ces strates (figure 65) seront explicitées ci-dessous par les synthèses par année et analysées dans le prisme du référentiel cognitif de Trocmé-Fabre.

24. Analyse de l'évolution du tissage des trois variables : les effets sur le long terme d'une approche performative trans-langues sur les apprentissages des langues de l'école

24.1. Année de 6è : émergence des capacités de médiation

Les médiations de bas niveau : sensorielles, kinesthésiques et affectives.
(Premier niveau de l'Arbre du Savoir-Apprendre)

Dans le paragraphe précédent (§23), j'ai étudié l'évolution sur quatre ans de chacune des trois variables principales (la translangageance, l'empathie et l'expérience esthétique) de manière indépendante. Dans ce paragraphe (§24), j'analyse les liens entre ces variables et leur évolution significative durant les quatre années d'expérimentation. Pour ce faire, je réitère la même méthode pour chaque année :

- 1) je code l'ensemble des données recueillies pour l'année concernée ; je regroupe les invariants dans des nœuds émergents, créés sous NVIVO, correspondant aux trois variables et à des sous-variables (certains extraits de corpus sont codés dans plusieurs nœuds lorsqu'ils relèvent de plusieurs mécanismes ou phénomènes) ;
- 2) j'analyse à partir d'un encodage matriciel qui croise les données des trois variables principales avec celles des sous-variables (cf. §19.3). Je différencie les requêtes matricielles par sources : les élèves d'une part, les adultes d'autre part.
- 3) Cette étape donne lieu à deux schémas distincts que j'obtiens en exportant les résultats de la requête NVIVO sous Excel : le premier correspond aux données en première personne (discours des élèves sur leur expérience), le second correspond aux données en troisième personne (discours des artistes, des enseignants, parfois des chargées de programme de Citoyenneté Jeunesse ou de la Principale du collège sur leur perception de l'expérience des élèves). Ces résultats me permettent de révéler des corrélations entre les notions clé qui s'organisent dans les matrices.
- 4) Pour finir, je croise mes conclusions avec d'autres outils qui prennent en compte l'ensemble des points de vue (arbres d'auto-positionnement, analyse qualitative des captations vidéo des séances de répétition et des performances finales, des enregistrements vidéo ou audio de réunions), y compris le point de vue en seconde personne qui est le mien (notes de mon carnet d'observations).

Ces schémas mettent en lumière la complexité dans laquelle se réalisent les processus d'apprentissages - complexité prise en compte dans le dispositif. J'en analyse l'évolution pour chaque année d'après les étapes du référentiel cognitif de Trocmé-Fabre.

La figure suivante (figure 66) comporte donc les deux premiers schémas relatifs à la 6^e, générés à partir de mon codage dans NVIVO. L'analyse de cette première phase exploratoire se fonde sur le résultat du codage dans ce logiciel de :

- 2 entretiens individuels d'élèves
- 5 entretiens collectifs semi-directifs d'élèves,
- 2 entretiens semi-directifs menés avec les enseignants de langues (d'allemand, d'anglais)
- 2 entretiens semi-directifs menés avec les comédiennes
- 1 transcription de réunion de groupe d'artistes (comédiennes, cadreur, photographe)
- 7 extraits de carnets d'observations

Pour l'analyse thématique, je croise ces sources avec l'analyse des arbres d'auto-positionnement, les questionnaires de fin d'expérimentation des élèves, des enseignantes et des comédiennes, la vidéo de la représentation devant les parents.

L'extrait de corpus qui suit illustre l'indissociabilité entre les processus de transformations qui s'opèrent chez les élèves et ceux qui s'opèrent au sein-même de l'ensemble de l'équipe éducative.

Les adultes ont besoin tout comme les élèves de **vivre les expériences**, d'être **immergés** dans le groupe et l'action, de **sentir** et de **voir** l'enthousiasme des élèves, et **d'avoir du temps pour apprendre et changer**. (Questionnaire de fin d'expérimentation, enseignante d'allemand, 01/11/2015).

Pour ma part, je centre néanmoins mes analyses sur les processus transformatoires chez les élèves. Je recueille les perceptions des enseignants et des artistes concernant leur évolution, avec leur regard professionnel, pour les uns d'enseignants de langues, de lettres et d'arts, pour les autres de comédiennes. Ces observations en troisième personne jouent un rôle d'objectivation de la parole des élèves, qui déplie, quant à elle, un vécu subjectif en première personne.

24.1.1. Les leviers des trois variables de base : la boucle perception-action, les émotions, l'imaginaire et la reliance

Le noyau du parcours cognitif se constitue dans la complexité pour les élèves comme pour les adultes – car en effet, aucune variable n'est isolée, toutes sont en réalité liées. Les analyses font valoir que les trois premières années, la complexité ne s'organise pas de la même façon chez les élèves que chez les enseignants et les artistes.

Je détaille ci-dessous les composantes des schémas matriciels pour l'année de 6è.

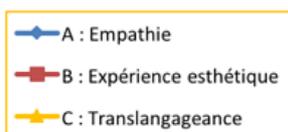
J'ai codé 14 nœuds, dont 13 pour les élèves et un supplémentaire pour les adultes (qui apparaissent autour de la toile).

1. temporalité
2. créativité
3. créer des liens
4. émotions
5. engagement
6. espace
7. estime-confiance
8. imaginaire
9. imitation-mimétisme
10. plaisir de la nouveauté
11. prise de conscience
12. qualité de la relation
13. sentir-éprouver-agir

Le seul nœud qui n'ait pas été codé dans les verbatims d'élèves, mais qui apparaît chez les adultes, est le

14. manque d'autonomie des élèves.

À ces 14 nœuds s'ajoutent les trois nœuds des trois variables principales (à l'intérieur de la toile, en jaune, rouge et bleu) ;

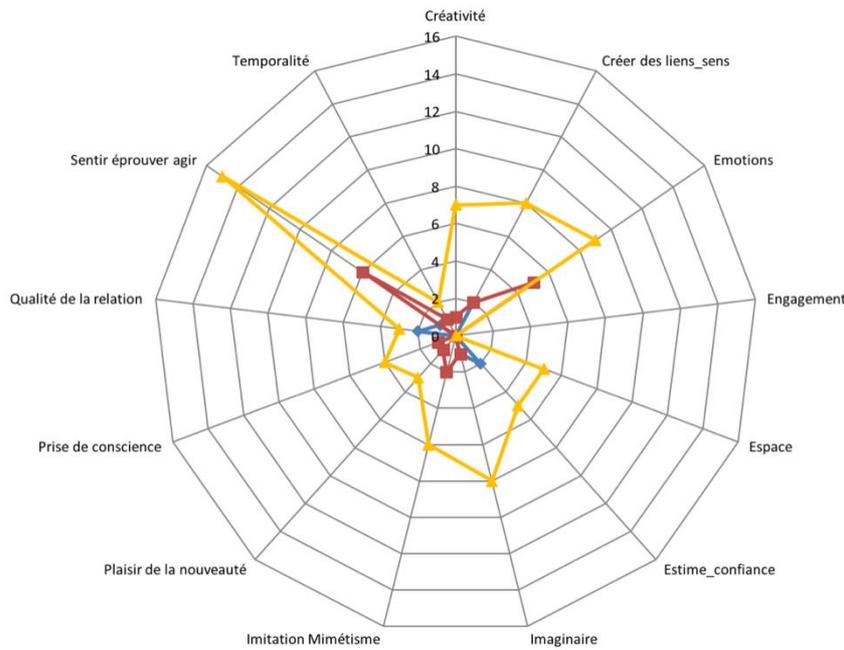


J'ai codé également 12 sous-nœuds qui n'apparaissent pas directement dans la matrice (ils sont agrégés aux nœuds parents), mais me permettent d'affiner mes interprétations qualitatives. Ces nœuds et sous-nœuds classent les verbatims tirés de mon corpus.

Les chiffres de la toile correspondent au nombre de références encodées à la fois dans l'une ou plusieurs des trois variables principales et dans le nœud-sous-variable. Le nombre de références de l'encodage correspond donc ici à une unité de quantification. Par exemple : pour les élèves, l'année de 6^e fait apparaître 15 références encodées à la fois dans le nœud 'sentir, éprouver, agir' et dans le nœud 'translangageance'. En revanche, il n'y a que 6 références dans lesquelles les verbatims des élèves croisent des informations relevant du nœud 'sentir, éprouver, agir' et de l' 'expérience esthétique', pour 1 référence seulement correspondant à la fois à 'sentir, éprouver, agir' et 'empathie'.

Chez les adultes, 5 co-occurrences sont à relever entre 'sentir, éprouver, agir' et 'translangageance', etc.

Cette quantification m'intéresse car elle me permet d'analyser et de visualiser les co-occurrences des nœuds principaux avec les nœuds secondaires. La forme du schéma en toile prolonge la métaphore du tissage des liens. C'est pourquoi je n'ai pas donné ici les tableaux Excels bruts, mais je leur ai préféré le schéma matriciel sous forme de toile.



Légende

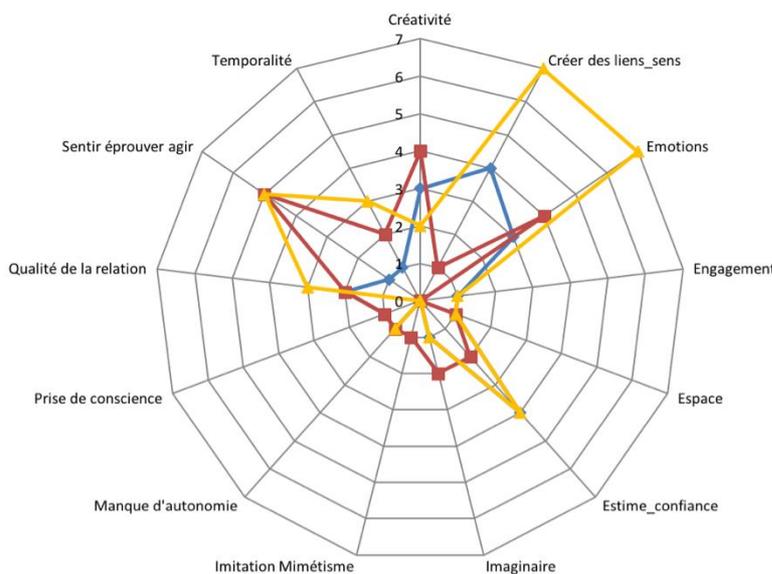
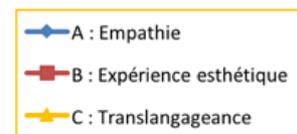


Figure 44 - Synthèse de la première année du point de vue des élèves (premier schéma) et des adultes (second schéma)
 (1) savoir-découvrir (contextualiser), (2) savoir reconnaître les lois de la vie (respecter la logique du vivant, faire émerger le sens)

Nous allons voir ci-dessous quelles informations peuvent nous livrer ces schémas.

24.1.1.1. Première lecture des diagrammes : prédominance de la variable translangageance en lien avec « sentir, éprouver, agir »

Le codage des données a été réalisé de manière émergente. Toutes les variables qui apparaissent dans le schéma jouent donc un rôle dès la première année. Néanmoins, la

première année, la prédominance de la variable 'translangageance' est tangible. Ce résultat, nous l'avons vu (cf. §23.1.2.1), s'explique principalement par l'effet de la nouveauté du dispositif (deux langues enseignées conjointement, par le théâtre).

Cette phase d'entrée dans l'expérimentation correspond aux deux premières étapes du référentiel d'Hélène Trocmé-Fabre, qui consistent

- d'une part à contextualiser, c'est-à-dire utiliser notre sensorialité (catégorie 'sentir, éprouver, agir') et repérer, s'adapter au contexte (catégorie 'créer des liens, trouver du sens'). Le théâtre s'appuie en effet essentiellement sur la sensorialité, d'autant plus lorsque les participants ne maîtrisent pas la langue des comédiennes. Le sens des apprentissages se construit lorsque les élèves arrivent à tisser des liens entre les différentes activités, entre leur identité d'élèves et leur identité d'adolescents, entre l'école et la famille.
- d'autre part, à 'lire la complexité' (2003, p. 41), ce que font les élèves en découvrant et en utilisant différents codes langagiers, et en adoptant une posture réflexive, notamment avec les entretiens.

Comme l'indiquent les données ci-dessus (figure 66), les résultats du codage mettent en évidence le lien entre l'expérience esthétique et la boucle perception-action (sous-variable : 'agir-percevoir, éprouver', codée sous le nœud : 'sentir, éprouver, agir'). Dans mon dispositif, l'entrée dans la démarche des apprentissages de langues, en 6^e, s'est faite essentiellement par la sensorialité, les perceptions (savoir-découvrir), l'affect. L'agir dans les langues était déterminant pour les élèves. Ce que l'on relève de tous les entretiens et des captations vidéos, c'est que le passage d'un répertoire langagier à l'autre, y compris d'une langue à l'autre, a été facilité par la mise en œuvre de différentes formes de médiations, parfois très fines et imperceptibles (mouvements internes des élèves, dont l'affect et les sentiments, la résonance émotionnelle), parfois plus visibles (mouvements externes des élèves, comme l'imitation, la résonance kinesthésique, la gestualité, les mimiques) ou audibles (le *codemixing*²⁴⁸, le *codemeshing*, les néologismes, la traduction). Cette entrée dans les différentes formes de langages, non verbaux et verbaux, pour mieux les relier et trouver du sens dans les apprentissages, n'est pas sans rappeler le « *Körperleib* » de Husserl et le « corpsesprit » de Trocmé-Fabre (cf. Partie 1) qui permettent de se relier au monde. Il serait donc plus juste de ne pas dissocier ces

²⁴⁸ Hammers et blanc (1989, p. 455) définissent le *codemixing*

mouvements de passages qui sont autant de leviers des apprentissages linguistiques. Néanmoins, de nouveau pour des questions de clarté de lecture, je les listerai ci-dessous comme s'ils étaient distincts les uns des autres.

24.1.1.2. Les émotions, l'imaginaire et le sens trouvé dans les apprentissages

Les deux autres nœuds qui jouent un rôle majeur lors de ce début d'expérimentation, en lien avec la translangageance, sont 'l'imaginaire' et 'créer des liens, trouver du sens'. Ce résultat du codage NVIVO permet également de voir la place de l'imaginaire en lien avec la translangageance, ainsi que celle des émotions, cœur battant des apprentissages. Ces résultats rejoignent les théories exposées plus haut (Partie 1, chapitre 1) - en particulier celle de Varela, mais également celles de Damasio pour les aspects neurophysiologiques, de Vischer, de Dewey, de Schaeffer ou de Couchot pour la dimension esthétique - qui convergent toutes vers les liens étroits entre les émotions, la boucle perception-action et l'acte cognitif qui se réalise dans la reliance.

24.1.1.3. Les variables expérience esthétique et empathie encore peu invoquées par les élèves

Si le codage à partir des données en première personne concernant la parole des élèves au sujet de l'expérience esthétique et de l'empathie est encore faible en 6è, on peut néanmoins noter que les mêmes co-occurrences sont reliées à ces deux variables que celles reliées à la translangageance, à savoir celles en lien avec la sensorialité (sentir, éprouver), la kinesthésie (agir), les émotions, l'imaginaire, les liens créés entre les langues, entre les élèves, entre les adultes et les élèves - et les apprentissages qui prennent sens.

Le résultat du codage des données varie sensiblement du point de vue des adultes. Il est cependant à noter que les mêmes facteurs sont relevés par eux, légèrement précisés par les enseignants et les comédiennes qui notent l'importance de la confiance qui s'établit entre les acteurs de l'expérimentation. Ces adultes évoquent par ailleurs davantage le travail esthétique mené en atelier qui se différencie des approches plus traditionnelles en cours de langues.

Toutes ces données sont des indications des formes de médiations qui s'établissent entre les comédiennes, locutrices des LVE en cours d'apprentissage, les enseignantes,

qui représentent l'autorité institutionnelle de ces langues, et les élèves apprenants. Je détaillerai ci-après ces formes de médiations. Elles mettent en évidence la nature incorporée des premiers liens qui s'établissent dans l'apprendre.

24.1.2. Médiations incorporées, automatiques, hors contrôle (*Leiblichkeit et Körperlichkeit*)

24.1.2.1. Médiations sensorielles et kinesthésiques (perceptions et actions)

Dans les lignes qui suivent, nous allons voir comment ces médiations invisibles ont été sollicitées et se sont manifestées.

Commençons, à titre d'exemple, par le descriptif d'une activité et de ses effets.

○ *Le rôle de l'imaginaire :*

Lors de sa toute première intervention en début de 6^e, la comédienne allemande a mis en place un échauffement corporel pour mettre les élèves en état de présence physique et mentale, dans l'espace. Cette activité avait un objectif triple : **se relier** aux autres, développer son **imaginaire** pour entrer dans la langue allemande par le **ressenti**. L'enseignante d'allemand était présente et a fait les activités avec le groupe. La comédienne germanophone, durant l'activité, utilisait deux niveaux de langue. Elle parlait dans un flot verbal dont elle ne s'attendait pas à ce que les élèves comprennent les détails, dans lequel elle détachait certains éléments linguistiques qu'elle illustrait avec une gestualité appuyée.

Dans l'exercice concerné par l'extrait de corpus qui suit, les élèves sont en cercle. La comédienne allemande sort une balle jaune de son sac, parle de cette balle et la caresse comme s'il s'agissait d'un animal. Elle fait ensuite passer cette balle jaune à son voisin en mimant la caresse, la douceur et en racontant en allemand une histoire présentant la balle comme un tout petit animal. « *Der gelbe Ball ist ein ganz kleines Tierchen* » (La balle jaune est un tout petit animal). Les élèves ne peuvent pas à ce stade comprendre le récit de la comédienne qui parle dans un flux de langue naturel. Ils se représentent un petit poussin qu'ils protègent, et miment à leur tour leur relation à « l'animal ». Puis ils font passer « le petit poussin » (la balle jaune en réalité) à leur voisin. Une balle rouge circule ensuite dans l'autre sens du cercle, qui visiblement, brûle la comédienne. Elle souhaite s'en débarrasser rapidement. Les élèves doivent alors mutuellement se donner les balles jaunes et rouges les uns aux autres, sans les faire tomber et en poursuivant le mime adéquat.

Lors d'un entretien semi-directif mené trois mois après l'activité, l'élève <Zero> se souvient. Ce qui revient tout d'abord à sa mémoire est son rapport à l'espace.

Cherch1 : Mhm. (--) D'accord. Euh (--) tu te rapp (.) enfin l'exercice avec avec la balle-là, tu te rappelles c'était en cercle, il y avait EnsAll, il y avait Monsieur euh

<Zero> : Oui, **c'est là-bas, là** ((fait un geste avec le bras)) (Entretien semi-directif, année de 6è, 15/12/2011, lignes 161-163)

Ici, l'élève mémorise la situation d'apprentissage en fonction de l'endroit où il se situait dans la pièce, avant de parler du contenu de l'activité. La spatialisation des apprentissages renforce la relation établie entre le physique et l'intellectuel et ancre la mémorisation. Elle permet d'accentuer les associations faites par les élèves au travers de leur corps entre des contenus linguistiques, des actions réalisées et des perceptions liées à celles-ci.

Plus tard, lorsqu'il est directement interrogé sur les actions qu'il devait accomplir, <Zero> évoque les sensations éveillées par les balles.

Cherch1 : Oui, et tu te rappelles comment **vous avez fait** maintenant ?

<Zero> : Euh, il y avait **froid** et **chaud** je crois. Je me rappelle.

Cherch1 : D'accord.

<Zero> : Et il fallait, et **parfois c'est doux** et on doit l'apprécier.

Cherch1 : Mhm.

<Zero> : Et parfois **on doit dire** la balle c'est chaud c'est froid. (Entretien semi-directif, année de 6è, 15/12/2011, lignes 165-169)

C'est donc l'imaginaire combiné à la sensorialité qui s'est inscrit dans la mémoire de <Zero>. À aucun moment, l'élève n'évoque de difficultés à comprendre la comédienne alors qu'à ce stade d'apprentissage, ni le lexique employé, ni les structures grammaticales ne lui étaient connues.

Cherch1 : Mhm. Ça vous l'avez dit ?

<Zero> : Euh oui.

Cherch1 : Et vous l'avez juste dit ?

<Zero> : Non, on l'a pas (), on n'a pas appris quoi, **on a juste dit**. (Entretien semi-directif, année de 6è, élève <Zero>, 15/12/2011, lignes 170-173)

- « Dire, c'est faire » : le lien perception-action dans les processus d'apprentissages langagiers

En réalité, les élèves n'ont pas parlé et n'étaient pas invités à le faire. Ils devaient simplement donner vie à la balle jaune par leur interaction avec l'objet, donc l'imaginer vivante et fragile ; et octroyer une sensation de brûlure au contact avec la balle rouge. L'interaction avec l'objet était ensuite prolongée par l'interaction avec un autre élève. Leur expression était uniquement non verbale. Le « dire », évoqué par l'élève, est donc en réalité un « faire ».

Cherch1 : Mhm. Est-ce que vous l'avez peut-être aussi, tu te rappelles vous étiez en cercle euh et comment on a compris que c'était chaud ou froid, tu te rappelles ?

<Zero> : C'est quand la comédienne elle fait comme ça ben ça montre que c'est chaud et quand il fait froid et ben **il fait comme ça et ça se (voit)**.

(Entretien semi-directif, élève <Zero>, 15/12/2011, lignes 174-177).

Dans cet extrait représentatif de beaucoup d'autres de mon corpus, la boucle perception-action-cognition devient très prégnante et se manifeste principalement autour de la gestualité.

- *Le rôle de la gestualité*

Cette dernière remarque de <Zero> met en évidence les médiations corporelles des comédiennes sur lesquelles les élèves se sont spontanément appuyés pour réagir de manière adéquate aux consignes. Les élèves ont donc en premier lieu expérimenté leurs capacités pré- et sus-verbales pour comprendre, s'exprimer et communiquer dans un contexte de langue étrangère, sans pourtant avoir encore « appris » le lexique ou les structures. Ainsi, dès la première séance, il leur a été permis d'interagir dans le contexte de cette langue encore à découvrir puis de réfléchir à tous les modes d'expression dont ils disposent.

Le rôle médiateur de la sensorialité a en effet été relayé par la gestualité dans le processus de translangageance, comme l'expliquent <Maxime> et <Dylan> :

<Dylan> : Non, parce qu'il y a des mots qui z'étaient difficu (.) euh différents.

<Maxime> : Et euh (--) ((regarde intensément les photos))

Cherch2 : Pourquoi ?

<Dylan> : Parce qu'on les a jamais vus.

<Maxime> : quand elle a parlé on comprenait pas trop, **mais elle faisait des gestes.**

Cherch2 : Mhm.

<Dylan> : C'est **grâce aux gestes qu'on a re (.) qu'on a trouvé.** (entretien de groupe semi-directif, élèves <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>, 09/01/2012, lignes 172-178).

La sensorialité et la gestualité permettent aux élèves non seulement de mieux comprendre les situations, donc de contextualiser, mais également de mémoriser le lexique. Dans l'extrait de corpus qui suit, l'élève <Dylan²⁴⁹> évoque la perception de douceur (*sanft*) qu'il a vraisemblablement éprouvée et qui lui a permis de mémoriser le lexique, lors de l'exercice mené avec la comédienne germanophone avec une balle jaune, douce et représentant un tout petit animal, et une balle rouge, brûlante, à se faire passer dans le cercle (cf. §21.1.) :

Cherch2 : Est-ce que vous vous souvenez par exemple comment on (.) on (.) les mots qui ont été utilisés en allemand pour euh (.) pour passer la (.) pour passer la balle ?

<Lyonel> : Ah non.

<Dylan> : « *Sanft** ». (*doux)

Cherch2 : « *Sanft* » ? () Mhm. Et est-ce que vous vous êtes resservi par exemple de ces mots-là ou de ces expressions-là ?

(...)

<Dylan> : Quelquefois, **on les a utilisés, « *sanft* » et tout.** (entretien de groupe semi-directif, élèves, 09/01/2012, lignes 189-199).

<Dylan> puise donc dans sa mémoire kinesthésique et sensorielle pour se souvenir du lexique.

²⁴⁹ Dans les résultats purement scolaires, <Dylan> est considéré comme un élève en grande difficulté et dont le comportement pose problème alors que <Lyonel> est un très bon élève.

24.1.2.2. Médiations émotionnelles : résonance émotionnelle, ancrage dans l'affect et les sentiments, apprendre dans le bien-être

La première année, les sentiments de plaisir liés aux langues émanent du *jeu-game*²⁵⁰ (Winnicott, 1971). Ils relèvent davantage de l'amusement et restent assez superficiels, hormis dans les moments d'engagement esthétique qui s'opèrent lors des restitutions devant les parents.

<Zero> : Parce que avant c'était rare de faire ça avec euh (.) les profs quoi.
[...] **Euh, de s'amuser** » (Entretien individuel semi-directif, 15/12/2011, élève <Zero>, lignes 319-322)

J'ai considéré que les syntagmes « s'amuser », « jouer », « drôle » étaient révélateurs d'une perception émotionnelle, bien que cette année-ci, les émotions aient été relativement légères. Un sentiment de trac, de stress s'est ajouté à l'amusement, lorsque les représentations devant les parents ou les élèves étaient programmées. Mais ce sentiment de trac a finalement toujours été associé à du plaisir.

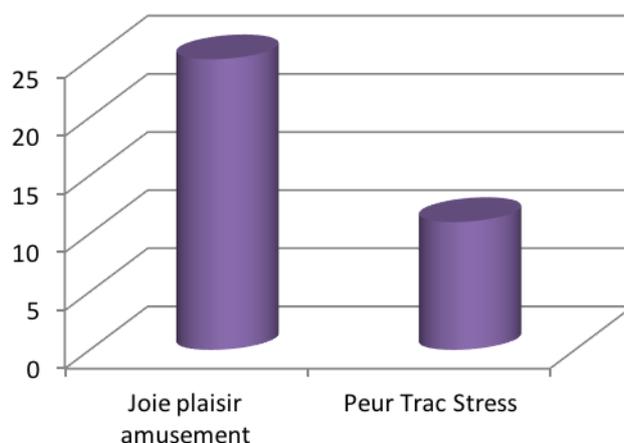


Figure 45 - Codage de la nature des émotions et des sentiments des élèves dans le logiciel NVIVO. Année de 6^e. 25 passages codés pour le plaisir, la joie, l'amusement pour 11 au stress et au trac avant les représentations.

C'est donc essentiellement la médiation émotionnelle via la joie qui a joué un rôle moteur dans les apprentissages, comme le fait apparaître le pic de la matrice (figure 66) :

<Dylan> : [On **apprend plus facile** comme ça, c'est pour ça. C'est pour ça on fait ça.

²⁵⁰ Pour Winnicott (1971), le *jeu-play* correspond à une activité essentielle, individuelle alors que le *jeu-game* peut être organisé socialement. Le *jeu-play* est une création d'un sujet, riche d'une infinité de variations possibles, alors que les jeux éducatifs, ou les jeux de société (*game*) sont beaucoup plus limités.

<Maxime> : Et on on apprenait **en s’amusant** au lieu d’être sur les bouquins et cætera. (Entretien de groupe semi-directif, élèves, 09/01/2012, lignes 297-298).

Le registre des émotions est encore peu maîtrisé par les élèves, mais ils perçoivent leur importance.

<Chelsea> : C’était (.) c’était **marrant** aussi c’était bien avec ComAng1 aussi, dès qu’ils nous faisaient euh plusieurs **émo (.) ém (.) sentiments**. (Entretien individuel semi-directif du 15/12/2011, élève <Chelsea>, lignes 201-205)

Grâce aux phases de réflexivité, les élèves comprennent progressivement que ces émotions perçues les aident en réalité à apprendre :

<Arno> : En fait, le mieux c’était on (.) on était en train **d’apprendre en même temps en s’amusant**.

Cherch2 : Mhm.

Cherch1 : Mhm. Et comment est-ce que vous avez eu l’impression (.) comment vous avez compris que vous étiez en train d’apprendre ?

<Jason> : Mais ça, c’est après ça.

<Arno> : Ça, parce que après **qu’on nous pose des questions** et tout, on comprend.

Cherch2 : Mhm.

<Arno> : **Sans qu’on le sait**. (Entretien semi-directif de groupe, Arno Jason, 09/01/2012, lignes 67-74)

Les élèves prennent donc conscience que leurs apprentissages se réalisent dans une phase pré-consciente que les entretiens font ressurgir à leur mémoire. Les questions qui leur sont posées leur permettent de faire du lien entre leur vécu « amusant » et les cours de langues. Néanmoins, ils sont encore peu en mesure de différencier ces émotions qui restent ancrées dans le *jeu-game*.

<Lyonel> : Mais en fait, **pourquoi** on faisait des (--) comme ça on passait comme ça on tapait dans les mains on faisait comme ça ?

<Dylan> : C’est pour **jouer**.

Cherch2 : Ah.

<Lyonel> : Ça sert à quoi ?

Cherch2 : C'est une bonne question, qu'est-ce que vous en pensez les autres ?

<Dylan> : C'est pour jouer ?

<Lyonel> : Eum [--] C'est pour [--]

<Dylan> : [**S'amuser**].

<Lyonel> : [bien faire du théâtre un peu, **s'entraîner** (---) Je trouve pas.

Cherch2 : <Maxime>, qu'est-ce que tu en penses ? Pourquoi on [--] pourquoi vous avez passé des balles et pourquoi vous avez tapé dans les mains, ça servait à quoi, puisque on apprenait l'anglais et l'allemand ?

<Dylan> : On parlait des deux langues mélangées.

<Lyonel> : Et là on a trou (.) euh **on a regardé (les autres)** pour avoir de l'inspiration ? C'est ça ?

(Entretien collectif semi-directif, 09/01/2012, élèves <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime, lignes 104-119)

Ils commencent à prendre conscience de l'intérêt de l'observation et de l'écoute partagées, mais ils sont encore peu acteurs de leurs apprentissages et se trouvent davantage dans une phase perceptive. D'autres médiations plus visibles mais néanmoins toujours hors contrôle des élèves, ont également été des leviers pour les apprentissages trans-langues.

24.1.2.3. Imitation, mimétisme et résonance motrice

Le paragraphe précédent évoquait les phénomènes de résonance émotionnelle. Par ailleurs, les phénomènes d'imitation, de mimétisme et de résonance motrice permettent aux élèves de se décentrer et ce faisant, d'entrer dans l'altérité.

Si la gestualité des comédiennes servait d'appui aux élèves pour comprendre, leur propre gestualité représentait également à la fois une auto-médiation pour la compréhension (en mimant, en imitant les comédiennes, en entrant dans le jeu d'acteur, les élèves comprennent l'intentionnalité du geste et le sens sous-jacent), mais à la fois des formes corporelles de traduction.

Cherch2 : D'accord. Mais, qu'est-ce que tu veux dire par là « on se met comme si on était en train de vivre » ? Qu'est-ce que vous entendez par là ?

<Jason> : Parce que **on a fait** [--]

<Arno> : [Parce que **on bouge et on fait des gestes** et tout. (Entretien

collectif semi-directif, Arno Jason, 09/01/2012, lignes 16-19)

En imitant le jeu des comédiennes, qui s'appuient sur les mimiques, les postures, les mouvements corporels, les élèves développent de nouvelles stratégies pour comprendre et s'exprimer dans les langues. Ils effectuent un double mouvement de rapprochement de l'objet d'apprentissage, les langues, puisqu'ils les ressentent très intimement, et de distanciation du contexte scolaire dans lequel ils apprennent ces langues, contexte souvent source d'inhibition, parce qu'ils font comme les comédiennes, « comme s'ils jouaient au théâtre ».

<Dylan> : On l'a utilisé dans le spectacle, ces mots, pour s'aider.

Cherch1 : Seulement les mots ?

<Dylan> : Et (---) les trucs.

Cherch1 : Dans le spectacle, vous n'avez peut-être pas fait que des mots, si ?

<Maxime> : Des gestes ?

<Dylan> : Des gestes !

<Lyonel> : On a joué.

Cherch2 : C'est quoi jouer ?

<Lyonel> : On a euh (--) de fa (.) de façon euh sens figuré un peu, pas sens propre, sens figuré.

Cherch2 : Mhm.

<Lyonel> : On a (--) **comme si on disait on joue du théâtre** voilà, dans c (.) ce sens.

(Entretien collectif semi-directif, <Dylan>, <Maxime>, <Lyonel>, 09/01/2012, lignes 369-379)

Les enseignants confirment l'intérêt de la démarche incorporée mais ils voient un aspect qui coïncide avec leurs objectifs didactiques (phonétique, phonologie, lexique, structures langagières) : en imitant les comédiennes et les enseignants qui participent à la démarche, les élèves ne font pas que des gestes ou des mimiques, ils s'expriment à la manière de locuteurs natifs :

Cette méthode est nécessaire dans l'apprentissage, car **il y un mimétisme** qui permet d'acquérir le mode de fonctionnement d'une langue.
(Questionnaire enseignants de fin d'expérimentation, enseignante

d'allemand, 01/11/2015)

Et puis au niveau linguistique encore, il y a énormément d'avantages au niveau **intonation, rythme**. C'est-à-dire qu'ils arrivent presque à apprendre des choses **comme s'ils les apprenaient dans le pays** en question parce que l'on fait du théâtre, ils prennent des réflexes. (Entretien semi-directif, enseignant d'anglais, 15/02/2012, lignes 10-12)

Deux dimensions propres à la performance s'ajoutent en tant que vecteurs des apprentissages linguistiques : celle du placement de la voix et des mouvements dans l'espace.

24.1.2.4. La voix, une médiation sonore et vibrante

L'imitation est un passage, un relai perceptif qui permet aux élèves d'agir, d'ancrer l'expérience qui, plus tard, suite à une prise de conscience, pourra être réutilisée volontairement par les élèves. Les comédiennes font beaucoup travailler les variations sonores, l'intensité qui accompagne les différentes émotions perceptibles. Nous voyons ici encore que toutes ces formes de médiations sont en réalité reliées : la voix est une médiation en soi, mais elle est également porteuse d'émotions, de posture, d'intentionnalité de la parole.

<Arno> : Qu'on est en train de (--) de **répéter des phrases**. Ici (--)
((pointe sur une photo)).

<Jason> : ((rit)) Ah ouais !

<Arno> : ici toi t'es le premier

<Jason> : Fallait faire euh]

<Arno> : [il fallait il fallait **faire un p'tit ton**. Après jusque là c'était]

<Jason> : [Après **un gros ton**.

<Arno> : [ça **remontait**.

<Jason> : Fallait **crier** tout ça. Et on était en demi-groupe. Fallait là **je crois que j'étais en anglais**.

Cherch2 : Mhm.

<Arno> : ((Pointe sur une activité)) Ça c'était la dernière s (.) euh scène dans cette salle.

<Jason> : Ouais je]

<Arno> : [En fait je crois]

<Jason> : [Je crois, non ?

<Arno> : Je crois dans cette salle, **on était en train de, d'apprendre les tons et les et les gestes**. Après à la fin, on était en train d'apprendre le théâtre.

(Entretien collectif semi-directif, élèves <Arno> et <Jason>, lignes 298-312)

Les élèves n'associent pas encore réellement ces variations à des apprentissages concrets. Ils parlent de « petits tons ». Ils sont certes « en anglais », mais ils apprennent « le théâtre ». Cet extrait de corpus montre bien que les élèves entrent dans les langues par le jeu, par la corporéité, sans considérer qu'ils font un travail pour l'école, quand bien même ces ateliers se passent durant leurs cours de langues et en présence de leurs enseignants. Ils concentrent leur attention sur le jeu d'acteur dans lequel ils entrent avec plaisir, même pour les plus timides, et les langues « viennent avec ».

24.1.3. Médiations linguistiques et kinesthésiques sous contrôle

24.1.3.1. Spatialité : choisir ses placements pour développer l'imaginaire, comprendre et s'exprimer

Le jeu d'acteur exige également des déplacements et des positionnements dans l'espace, peu communs dans des cours de langues traditionnels. Car ces déplacements ou ces postures corporelles sont chargés de sens et éveillent des sensations, des émotions qui ancrent les moments vécus dans la mémoire épisodique.

Une activité qui a souvent été évoquée par les élèves, y compris à la fin de l'année de 3è, est la séance de relaxation proposée en 6è. La position de détente a été perçue comme bienfaisante. Après ce moment de calme dédié au développement de l'imaginaire (une lecture à trois voix, en trois langues était réalisée par les deux comédiennes et l'enseignant d'anglais pour qu'ils commencent une histoire de rencontre dans un imaginaire individuel), les élèves ont choisi où et avec qui ils désiraient s'installer dans l'espace pour raconter ce qu'ils avaient imaginé. Ils pouvaient s'allonger, être debout, assis, en tailleur, à genoux (sur des tapis), sur des chaises...

<Chelsea> : [Mon moment préféré, c'était] le moment de la relaxation dès

qu'on a pu **écrire** nos histoires après euh ouais qu'on a dès qu'on a **fait** nos histoires. Aussi dès que on avait les balles, les ballons rouges et jaunes (---) (entretien semi-directif, élève <Chelsea>, 15/12/2011, lignes 201-202).

L'auto-correction de l'élève dans son choix de verbes n'est pas anodine. Ils n'ont pas simplement « écrit » leurs histoires, ils les ont « faites » avec toute leur personnalité, dans l'imaginaire, puis dans le jeu de comédien.

Les élèves apprécient ces changements de posture, ces déplacements, qui s'ancrent ainsi dans leur mémoire avec « les phrases » qu'ils doivent dire. Mais ce ne sont pas les apprentissages lexicaux sur lesquels ils s'appuient en premier. Ce sont tous ces moments de déplacements précis, contrôlés, qui leur demandaient une attention toute particulière.

Cherch2 : Mhm. (--) Et dans tous ces moments-là, est-ce qu'il y en a par exemple un qui vous a plus euh (--) ?

<Jason> : Moi, c'est c'ui-là ((pointe sur une photo d'échauffement))

Cherch1 : Alors, ça t'a marqué ? C'est c'est (--)

<Jason> : Ouais, parce que **on était à (--) tous à la terre** on était en train de rigoler et tout ça.

Cherch2 : Tu te rappelles ce qu]

<Arno> : [Même il fallait (.) il fallait]

<Jason> : [Ouais]

<Arno> : [quand ils quand ils claquaient dans la main. Il fallait qu'on s'arrête (--)

<Jason> : Ouais.

<Arno> : Nous on faisait des statues.

<Jason> : C'était marrant, parce que quand **par exemple on faisait une gamelle et on devait s'arrêter** (de faire) la gamelle.

Cherch2 : Et vous vous souvenez ce que c'était cet exercice-là c'était pour faire quoi ?

<Jason> : Comprendre, non ? (--) S'arrêter au bon moment ?

Cherch1 : Ah oui, sûrement c'était ça aussi, comprendre, mais en fait là qu'est-ce que vous qu'est-ce que vous faisiez à la fin ? Vous vous rappelez ? C'était un exercice avec ComAll.

<Jason> : Euh (--) J'sais pas **avec des phrases on se mettait en rond,**

non ? (Entretien collectif semi-directif, élèves <Arno> et <Jason>, lignes 87-104)

Durant les activités d'échauffement, les élèves ne font pas réellement le lien avec les apprentissages purement scolaires. Les apprentissages linguistiques se font la plupart du temps hors contrôle avant d'être conscientisés. Les élèves font avant tout du lien avec les événements, les contenus, avec les histoires, avec les autres élèves.

<Arno> : Oui, ça apprend. **On reste en équipe et on travaille en équipe** aussi. (Entretien collectif semi-directif, élèves <Arno> et <Jason>, ligne 119)

Néanmoins, la performance finale donne tout son sens à la dimension linguistique du travail effectué.

Suite à la toute première représentation des élèves devant les familles, les enseignants constatent déjà à quel point le vécu en langues est central dans les apprentissages.

Le théâtre est une autre manière pour eux d'apprendre une langue étrangère. Ce ne sont plus des élèves qui apprennent des langues, uniquement assis avec des manuels, et qui réalisent des tâches langagières qu'ils estiment parfois superficielles car elles ne sont pas aussitôt applicables, mais bien des élèves acteurs de leur apprentissage car ils construisent eux-mêmes la mise en place des scènes de la pièce de théâtre. **Le théâtre dans l'apprentissage de la langue a ce double avantage : simuler des situations de la vie quotidienne (imaginaire) devant un public (réel)**²⁵¹. (...) Ces situations ne se présentent donc plus de manière superficielle comme certaines tâches en interaction en classe. Les élèves sont ainsi plus motivés et impliqués dans le projet. (Témoignage de l'enseignante d'allemand EnsAll, courriel, 26/02/2012)

L'action dépasse ici la perspective actionnelle dans la mesure où elle est associée à des émotions.

<Jade> : « Je **sens que je grandis** en apprenant plein *chose en allemand ou en anglais ». (Arbre d'auto-positionnement, 26/09/2011)

²⁵¹ C'est l'enseignante qui souligne en gras.

24.1.3.2. Prise de conscience : Établir des liens pour créer du sens et mémoriser

La mémorisation s'effectue particulièrement lorsque les élèves font du lien entre la pratique théâtrale, donc l'action vécue, et le cours de langue, qui permet de prendre du recul par rapport aux perceptions premières ; de dépasser la première étape et de systématiser les apprentissages linguistiques.

<Chelsea> : J'ai appris mieux déjà [avec les gestes].

(...)

<Chelsea> : J'ai appris mieux le fait que on (.) de jour en jour on apprend des mots différents, on apprend aussi des mots nouveaux. En même temps, en classe après on (--) on rel (--) **on relie tout** ce que elle nous a dit ComAng1 et ComAll, Cherch1 aussi, donc euh (---) en fait on apprend, chaque jour de jour en jour on apprend des choses nouvelles (entretien semi-directif, élève <Chelsea>, 15/12/2011, lignes 110-113).

Les « mots différents » évoqués par l'élève se rapportent aux nouvelles langues (notamment l'allemand et l'anglais), et les mots nouveaux au lexique enrichi progressivement à l'intérieur même de ces langues. La gestualité permet donc de préparer et de relayer la parole (et le vocabulaire sous-jacent), et de surmonter ainsi les difficultés inhérentes à la découverte d'une (ou plusieurs) nouvelle(s) langue(s).

Les médiations sensorielles et kinesthésiques représentent pour les élèves un moyen de relier les apprentissages entre eux, comme le souligne <Chelsea>, mais également de se relier au monde qui les entoure : l'école, la famille, le quartier.

<Chelsea> : Ils vont (.) comment dire (.) ils vont savoir ce que après ce qu'ont dit les Chinois ils vont comprendre ce que ce que <Zero> tout ce que tout ce que les personnes chinoises ils disent et les Créoles, les Guadeloupéens et les Martiniquais **ils comprennent ce que nous on dit en fait.**

Cherch2 : Et là tu parles de t (.) de vos parents par exemple ?

<Chelsea> : Oui de nos parents, ils vont comprendre ce que nous on dit.

Cherch2 : D'accord. Ça c'est important tu penses [que (--) ?

<Chelsea> : Oui], c'est important pour eux de (.) pour ceux comme ça ils apprennent de nouvelles langues quand même donc (.)

Cherch2 : Aha. Et toi est-ce que, (par exemple), t'as appris un peu de chinois [dans (---) ?

<Chelsea> : Oui], j'ai appris en fait chinois, parce que c'était marrant dès que dans la scène du train dès que <Zero> il dit euh « je parle chinois » en mais (.) dans sa langue, **c'est marrant, en même temps toi t'apprends.**

Cherch2 : D'accord. Ok. Et sinon euh (--) est-ce que tu parles de tes (.) du théâtre de ce que vous faites à la maison avec ta famille, tes parents ?

<Chelsea> : Oui, avec ma sœur, avec ma mère, avec mon père aussi. Pour eux, ça les ai (.) **ça ça leur fait du bien comme ils savent que j'ai quelque chose à faire** au lieu de rester à la maison à rien faire. (entretien semi-directif, élève <Chelsea>, 15/12/2011, lignes 151-166).

Indirectement, <Chelsea> exprime son engagement concernant le projet, qu'elle semble prolonger chez elle, car les ateliers de théâtre étaient entièrement intégrés au cours de langue. Il n'y avait donc pas d'atelier après la classe, comme pourrait le laisser supposer sa remarque. <Chelsea> devait très probablement s'entraîner chez elle, ce qu'elle confirme quelques années plus tard (cf. §24.4)

24.1.3.3. Les médiations linguistiques : translangageance de haut niveau

- *S'attacher au sens des enseignements-apprentissages :*

Les élèves, en 6^e, s'appuient sur les médiations linguistiques assurées par les enseignantes, que j'ai évoquées précédemment (cf. §20.2.2.3), mais ils s'entre-aident également de plus en plus, imitant naturellement les enseignantes.

<Jason> : Parce que en fait Cherch1 et ComAng1, ils étaient en train de parler euh allemand et anglais.

<Arno> : Mais nous, on comprenait (pas tout).

Cherch1 : Oui.

<Jason> : Et après euh, après il y a un autre qui a compris (--) après il dit « ouais il faut faire la corde » tout ça et **après nous aussi on comprend.**

Cherch2 : Mhm. Donc vous vous entraînez à comprendre en fait.

<Jason> : Ouais, **sans savoir.**

<Arno> : C'est un travail d'équipe.

Cherch2 : D'accord.

<Arno> : **Sans le savoir.** (Entretien collectif semi-directif, 09/01/2012, lignes 120-130)

L'usage conjoint des trois langues de l'école dès le début de l'année de 6^e, loin de rendre plus difficiles les apprentissages, permet aux élèves de s'attacher davantage au vécu expérientiel, émotionnel, dans les langues, et de ne pas s'attarder sur des difficultés d'ordre linguistiques qui ne sont jamais évoquées comme un obstacle.

<Chelsea> : Juste que j'ai tout adoré et (---)

Cherch2 : Et s'il y avait une phrase que tu as retenue, qui va rester marquée dans ta tête (.) là de de ce que vous avez fait là comme travail ?
En anglais ou en allemand ?

<Chelsea> : Euh en français, elle nous a dit, on a tous un rôle important et **il faut le jouer à cœur.**

Cherch2 : Qui est-ce qui vous a dit ça ?

<Chelsea> : C'est (---) c'est EnsAng1 et EnsAll, ComAng1 et ComAll donc **en allemand et en anglais.** (Entretien semi-directif, 15/12/2011, lignes 213-219)

L'élève traduit en français ce dont elle se souvient. Elle ne sait plus qui a parlé ni dans quelle langue, mais ce qui était important pour elle, c'est le message délivré par les quatre adultes intervenant dans les cours de langues.

- *Passer d'une langue à l'autre à l'oral ou à l'écrit*

Les élèves ont par ailleurs pris conscience de la nature du langage du quotidien qui engage en permanence le passage d'un langage à l'autre, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ils ont appris à oser s'exprimer librement en langues, sans peur d'être sanctionnés pour leurs erreurs :

<Cindy> : « Das **is** lustig. » (Arbre d'auto-positionnement, 10/11/2011)

Ici, l'élève utilise le *codemixing* avec l'anglais et l'allemand, le verbe étant anglais dans une phrase allemande. Cependant, deux séances plus tard, l'élève emploie le verbe en allemand correct, sans intervention de l'adulte « expert » :

<Cindy> : « Das **ist** super und das **ist** lustig. » (Arbre d'auto-positionnement, 29/11/2011)

Ces médiations sont advenues dans des exercices liés aux cours de langues comme dans les activités théâtrales verbalisées. Parfois, la prise de conscience du « mot juste », de la manière dont les élèves pouvaient s'exprimer, a également émergé lors des moments de lâcher-prise.

<Arno> : Des fois on a trouvé **quand on était en train de dormir** les mots qu'on savait pas on les a trouvés dans ses gestes et des]

Cherch2 : [D'accord].

<Arno> : **et ses mots**. (Entretien collectif semi-directif, élèves <Arno> et <Jason>, 09/01/2012, lignes 234-237)

Deux éléments me semblent particulièrement intéressants dans ce témoignage d'<Arno>. D'une part, cet état de pré-conscience auquel il fait allusion (« quand on était en train de dormir »), durant lequel les élèves comprennent ce qui se dit, bien qu'ils ne connaissent pas les mots. Durant cette activité, l'invitation à la relaxation et au voyage mental était faite en anglais, en allemand et en français. Les élèves, détendus, n'ont pas été perturbés par la complexité du texte en allemand et en anglais. En se remémorant ce moment, <Arno> pense à la gestualité de la comédienne. Or, il avait les yeux fermés. Il s'est donc imaginé, en entendant la voix de ComAng1, un accompagnement kinesthésique de cette parole. Il s'est projeté mentalement dans l'action du récit en s'appuyant sur le vécu qu'il avait cartographié mentalement durant les activités théâtrales. Par ailleurs, il dit pouvoir retrouver les mots qu'il ne connaît pas à partir de ces mêmes mots dans la langue étrangère « les mots qu'on savait pas (...) on les a trouvés dans **ses** mots ». <Arno> exprime ainsi sa faculté de déduction intuitive qui lui permet de comprendre le sens sans comprendre véritablement chaque unité lexicale. Il s'appuie probablement sur les variations vocales, l'intentionnalité perceptible dans le rythme, la mélodie, le souffle...

24.1.3.4. Développement de l'imaginaire : de la sérendipité à la construction réfléchie d'histoires partagées

Par les activités d'échauffement et les saynètes improvisées, les élèves apprennent à développer cette capacité de translangageance, car il leur faut être réactifs dans les langues sans être nécessairement passés par un apprentissage préalable des champs lexicaux ni des structures langagières.

Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que lors de la construction didactique de la première année, les élèves, accompagnés des comédiennes, ont progressivement bâti une histoire plurilingue évoquant plusieurs types de rencontres. Les rencontres de vacances (dans le train, sur la plage, en tant que touristes près de lieux symboliques comme la Tour Eiffel etc.) ou les retrouvailles amicales, joyeuses, ont dominé les productions des élèves, fruits des imaginaires individuels partagés.

<Chelsea> : Alors en fait je suis euh une ancienne amie de d'un Allemand en fait. J'suis Anglaise, je suis une ancienne amie d'un Allemand et on se rencontre dans le parc et après on se rappelle où on s'est rencontrés dans le train et c'est tout. (...)

<Chelsea> : En fait, en fait <Fatou> elle avait imaginé qu'elle avait une fille dans (-) sur la plage et moi j'avais un garçon (.) imaginé que c'était un garçon donc après donc (après) **on a voulu euh (-) recoller les morceaux et ça a fait une sorte d'histoire avec une fille et un garçon.**

Dans cet extrait de corpus, on peut noter le processus créatif (partir de deux histoires inventées individuellement pour en créer une nouvelle, collective) qui a permis aux élèves de passer d'une langue à l'autre (une Anglaise, ancienne amie d'un Allemand) dans un contexte qui leur semble naturel puisqu'il a émergé de leur imaginaire.

L'histoire créée a néanmoins été influencée par les artistes qui ont réécrit la pièce à partir des idées des élèves et qui ont incité les jeunes à introduire des phrases dans leur langue, comme par exemple le mandarin dans la scène qui suit. Nous verrons qu'en 4è, ce sont les élèves qui, naturellement, puisent dans tous leurs registres linguistiques.

La scène a été réécrite par les élèves. Elle a émergé des différentes histoires qu'ils ont écrites suite à la relaxation. <Chelsea> (anglaise) et <Lyonel> (allemand), font connaissance dans un train, dans lequel montent d'autres voyageurs, dont <Melinda>. Ils s'installent et entrent en dialogue. <Melinda> ne comprend pas l'allemand, aussi <Zero> endosse-t-il le rôle de médiateur.

(Scene 1) The students form a train, some are on the platform, others are boarding the train.

- All aboard!

- Goodbye! Bye!

- Tickets please!

- Tickets please!

- Hello!

- Guten Tag

- What is your name?

- Ich heiÙe <Lyonel> und du?

- My name is <Chelsea>.

- She's speaking English.

- He's speaking German.

- *Where are you going?*
- *Zum Strand.*
- *Where is he going?*
- *To the beach.*
- *You speak German?*
- *Ich spreche Deutsch, I speak English, je parle français, 我說中國話*
- *WOW!*
- *Where's the next train?*
- *It's so boring here!*
- *It's so exciting wow!*

Ici, les médiations formelles sont donc entraînées en acte, encore guidées par les comédiennes.

J'ai pu noter qu'aucune rencontre conflictuelle, aucune violence, aucune peur n'avait émergé de leurs récits, et que les élèves évoquent un sentiment de détente et un espace de liberté propices au déploiement de la créativité lorsqu'ils parlent de cette séance. Était-ce dû à leur état de bien-être lors de l'émergence des histoires, qui ont été écrites dans le prolongement de la séance de relaxation trilingue ? Était-ce dû à l'espace que nous leur accordions pour qu'ils se projettent mentalement dans leurs rêves, leurs envies d'enfants ? Était-ce dû à la résurgence de moments heureux dans cet état de semi-sommeil ? Peut-être un ensemble des trois...

<Jason> : Et même il y avait **la boîte à idées** là pour le scénario ((pointe sur la photo avec la boîte)).

Cherch1 : Ouais.

Cherch2 : Mhm.

<Jason> : Ça aussi, c'était marrant, parce qu'on pouvait mettre nos idées peut-être ce serait dans la pièce de théâtre.

<Arno> : Aussi, il y avait pas de consignes.

Cherch2 : Il y avait pas de consignes ?

<Jason> : Si, si, ben de faire euh (.) une pièce de euh (.) écrire un scénario, de jouer une pièce de théâtre.

<Arno> : Oui, mais après, il y avait pas de consigne sur quoi et tout.

<Jason> : Mhm, ouais.

<Arno> : Je veux dire ça f (.) **ça venait de notre idée.**

Cherch1 : Et vos idées vous vous rappelez comment elles sont venues vos idées ?

<Arno> : Comme ça, c'est à cause de ça ((pointe sur la photo de l'activité de relaxation)).

<Jason> : Ah quand **quand on s'est endormis là**. EnsAng1 il a raconté une histoire, après euh on a imaginé des choses.

Cherch1 : Oui.

<Jason> : Après, il fallait l'écrire sur un papier.

Cherch1 : Et ça vous a (.) ça vous a aidé à trouver des idées ?

<Arno> : Nous, le plus dur c'était on é (.) quand on était en train d'écrire le papier, parce que c'est ça venait directement de nos pensées.

<Jason> : Moi, je crois que j'aurais pas réussi sans dormir. (Entretien collectif semi-directif, 09/01/2012, lignes 180-200)

Cet échange fait valoir à quel point les élèves ont besoin de se sentir acteurs des propositions didactiques qui leur sont faites. Leur fierté de voir leurs idées prises au sérieux est, au fil des années, devenue l'un des piliers de leur autonomie langagière, voire même une revendication (cf. année de 4^e).

24.2. Année de 5^e : Premières transformations et émergence des médiations cognitives

L'année de la réorganisation et de l'ancrage du sens. (Deuxième niveau de l'Arbre du Savoir-Apprendre)

Pour coder les données relatives à l'année de 5^e, j'ai rentré dans NVIVO :

- 4 entretiens collectifs semi-directifs d'élèves
- 1 questionnaire de fin d'année renseigné par les élèves (synthèse de 17 questionnaires élèves)
- 2 entretiens semi-directifs des enseignantes (d'allemand, d'anglais)
- 2 entretiens d'auto-confrontation des enseignantes (d'allemand, d'anglais)
- 2 entretiens semi-directifs des comédiennes
- 1 entretien semi-directif de la chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse
- 1 transcription d'une réunion de groupe entre les artistes (comédiennes, cadreur, photographe)

- 10 extraits de mes carnets de notes

Pour l'analyse thématique, je croise ces sources avec l'analyse des arbres d'auto-positionnement, le questionnaire de fin d'expérimentation, la vidéo de l'activité d'entraînement à l'empathie émotionnelle, kinesthésique et cognitive (histoire sans paroles), la vidéo de la représentation au Goethe-Institut.

J'ai codé 21 nœuds au total (adultes et élèves confondus) et 18 sous-nœuds qui classent les verbatims tirés de mon corpus.

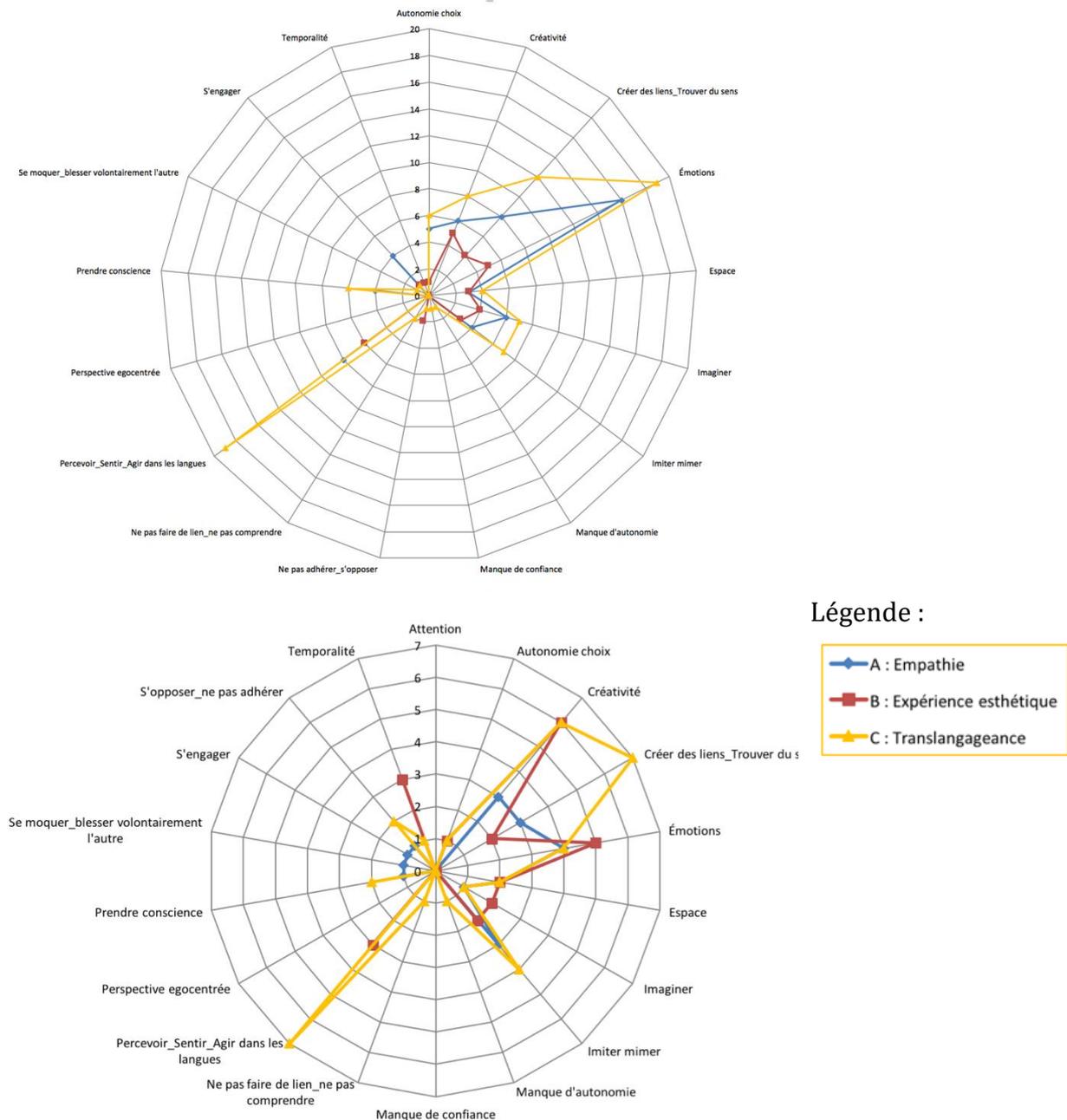


Figure 46 - Synthèse de la deuxième année du point de vue des élèves (premier schéma) et des adultes (second schéma)
 (3) savoir-organiser : catégoriser (comparer, classer, sélectionner, abstraire),
 (4) savoir-crée-r-du-sens (ancrer les connaissances dans son expérience)

La seconde année est celle de l'organisation (ou du renouvellement de l'organisation) et de la quête de sens. Le codage NVIVO fait apparaître que l'empathie se développe beaucoup par rapport à la première année. En revanche, nous l'avons vu, il s'agit en partie d'une empathie à tendance négative d'un point de vue émotionnel dans la relation aux autres, ce qui explique que le codage des adultes soit plus modéré que celui des jeunes. Cependant, les élèves commencent à évoquer l'expérience esthétique, en lien avec leur vécu émotionnel lui-même très lié à leur relation aux autres. Dans cette phase centrale de l'expérimentation, la boucle perception-action et les émotions éprouvées en lien avec la pratique des langues restent le catalyseur des apprentissages translangues, mais le vécu des élèves transforme profondément leurs représentations et leurs attentes. La nature des émotions change sensiblement. C'est l'année de la remise en question du projet, de l' « irritation » (Sting et al., 2017) nécessaire à la quête de sens des uns et des autres, adultes et élèves.

Interprétée dans le cadre du référentiel de Trocmé-Fabre, cette phase d'apparent chaos qui aurait pu mettre en péril l'expérimentation a été en réalité très positive, car les apprenants (et dans notre cas, nous étions tous apprenants au sein de la communauté de pratiques) ont besoin d'un « conflit conceptuel » pour construire leurs connaissances, conflit

qui permettra d'abandonner une interprétation restreinte de la réalité, pour découvrir d'autres aspects et d'autres relations. [Ce conflit conceptuel] est d'autant plus bénéfique qu'il est l'occasion, pour l'apprenant, de ressentir le besoin d'un modèle théorique, et, pour l'enseignant, de proposer une solution nouvelle (Trocmé-Fabre, 1999, p.44).

Une prise de distance de chacun s'est opérée, un refus d'adhérer sans le questionner au projet de l'Autre ; des difficultés ont été rencontrées pour relier ce « projet » au projet de chacun – un projet perçu comme le projet des adultes par les élèves ; des chercheuses par les artistes ; des artistes et des chercheuses et par les enseignantes etc. Durant de nombreux mois, les élèves ont questionné les adultes sur la nature même du projet, avec une question récurrente : « C'est quoi, en fait, LE projet ? ». À cela s'ajoutait leur crainte d'être utilisés comme des « cobayes » pour la recherche. Il m'a fallu de nombreuses heures d'explications, de présentation de mon travail, de la façon dont je concevais la recherche AVEC eux, pour qu'ils acceptent de poursuivre l'expérimentation.

Les membres de la communauté de pratiques que nous étions - artistes, enseignants, chercheuses, élèves – avaient cependant tous un désir commun de créer ensemble et un respect fondamental pour l'autre, une envie d'apprendre de l'autre. Chacun a pu ainsi prendre de la distance par rapport à ses propres représentations, dans cette phase qui était en réalité très déstabilisante. Nous avons amorcé une réorganisation de nos attitudes, savoirs, et savoir-faire, dans la relation à ceux des autres et dans l'environnement donné.

Accorder ce corps apprenant signifie le mettre en relation avec son propre potentiel, avec sa recherche de sens, avec l'œuvre qu'il va jouer, avec l'espace et le temps où vont prendre place ses propres actes d'apprendre (Trocmé-Fabre, 1999, p.44)

Il est à noter que ce sont généralement exactement ces déstabilisations, ces « irritations » que recherchent les artistes pour interpeler, pour amener à la réflexion partagée.

C'est donc probablement grâce à cet état de dé-rangement (qui crée l'espace pour ranger autrement, donc pour organiser), que de premières transformations se sont opérées chez les élèves.

24.2.1. Première transformation : transformation de la nature des émotions et développement des médiations émotionnelles

Nous avons vu en première partie de ce travail doctoral combien émotions, sentiments et affects étaient étroitement reliés (cf. §2.3). Les sentiments seraient la perception de ce qui est mis en mouvement dans notre *corpsesprit* lorsque nous éprouvons des émotions. L'affect serait la dynamique des changements perceptifs qui s'opèrent dans la relation à l'autre, à l'environnement, à la temporalité, à l'objet etc... Les élèves comme les enseignants ne font pas de distinction claire entre ces trois notions. Par ailleurs, je n'ai pas mis en place de mesures permettant de vérifier des changements biologiques d'états émotionnels (comme les changements de rythme cardiaque, la sudation etc.), mais j'ai néanmoins pu observer les élèves et interpréter les données dont je dispose à la lumière de mes connaissances actuelles. J'évoquerai principalement les « émotions » dans la mesure où elles sont le moteur cognitif à la base des sentiments et de l'affect.

La première année mettait essentiellement en évidence la joie et le trac, les émotions perçues par les élèves étaient encore peu nuancées. Dès l'année de 5è en revanche, il

devient possible de coder les émotions perçues par les élèves avec plus de précisions. Le travail de conscientisation du rôle et de la nature des émotions mené dès le début du projet est vraisemblablement à l'origine de ce changement qualitatif des données.

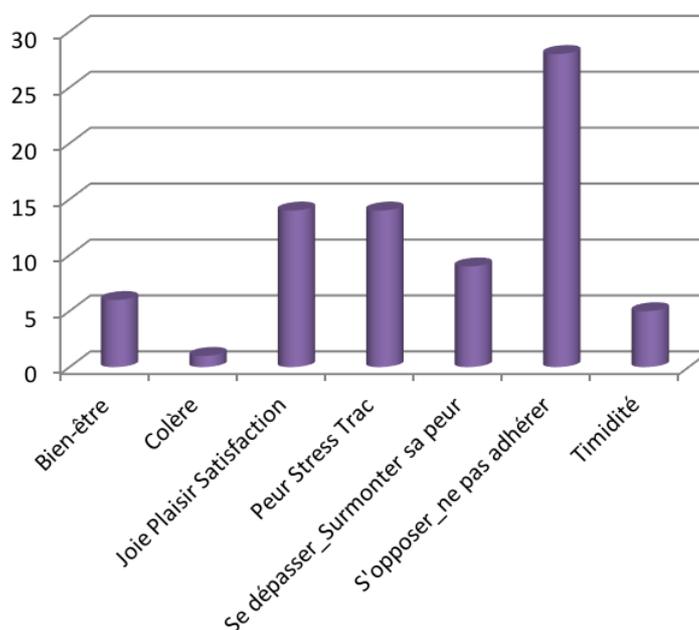


Figure 47 - Codage de la nature des émotions et des sentiments des élèves dans le logiciel NVIVO. Année de 5è

On note ici un pic à 28 points d'encodage des données dans NVIVO, concernant l'opposition des élèves au projet, ce qui correspond à une évolution majeure dans l'expérimentation. Parallèlement, les élèves évoquent autant de joie que de trac, mais ce stress lié aux représentations est accompagné d'une certaine fierté de dépasser, de surmonter ses peurs. Ce résultat est visible chaque année du projet. Le sentiment de stress est donc en réalité un catalyseur des apprentissages, dès lors qu'un travail aboutit à une représentation devant un public qui permet aux élèves de vivre des situations dans lesquelles ils sont en mesure de gérer leurs émotions, de les dépasser et de les sublimer dans la performance esthétique.

24.2.1.1. L'irritation comme voie de transformation. D'une posture de rejet...

L'année de 5è est donc celle de l'irritation. Les enseignantes, ainsi que la chargée de programme culturel et nous-mêmes, chercheuses, nous avons souhaité amener les élèves à prendre un recul réflexif par rapport au vécu émotionnel partagé entre eux et avec les comédiennes dans les activités performatives (savoir-créeer du sens). Aussi, les élèves expriment-ils plus aisément et directement qu'en 6è l'impact émotionnel sur leur capacité à langager.

<Laïla> : [Dans le projet], Je m'exprime grâce aux sentiments, gestes et émotions. (Questionnaire de fin d'année de 5è, 15/04/2013)

Si, lors de son lancement, le projet est essentiellement porté par les chercheuses qui l'initient, la seconde année, les artistes réclament un espace de liberté créative et fixent des objectifs esthétiques (cf. § 19.2) dans lesquels les élèves doivent nécessairement être investis. Ils doivent être moteurs et non réceptacles des propositions pour qu'elles leurs soient profitables.

ComAng1 : on les cadrerait, ils ont besoin de cadrage ! ça c'est assez clair !
Mais le problème c'est que () arrivé à un moment, c'est nous qui faisait tout le travail et pas eux ! Y'a un moment où tu réalises en tant qu'artiste que tu (--) c'est pas normal si toi tu fais tout le travail et eux ils sont là en pass (--) moi j'étais crevée en fin de séance et **je réalisais qu'on était en train de tout faire !**

Photographe : hum

ComAng1 : et donc à un point il faut que nous on est capable de dire ((fait un geste de mise en retrait)) et **c'est eux qui travaillent**

ComAll : Ils étaient pas « proposants » !

ComAng1 : Ouais !

ComAll : Pour plein de raisons hein ! **Ils avaient du mal à proposer** quoi !
(...)

ComAll : Hum (--) bien sûr, bien sûr ! Cette année, il faut qu'on arrive à ((fait un geste pour montrer la progression))

ComAng1 : Oui

ComAll : Passer cette étape ! (---) Parce que **c'est pas des marionnettes quoi !** On aimerait que ce soit eux qui (--)

(entretien de groupe artistes, 04/01/2013, lignes 122-141)

Les élèves quant à eux, entrent dans une phase de refus.

ce que j'ai compris aussi, c'est ce que les élèves m'ont dit au départ, en début d'année, c'est **qu'ils en avaient marre du projet**. Depuis le début de l'année, ils me l'ont dit carrément. (Enseignante d'anglais, entretien d'auto-confrontation, seule, 18/04/2013, lignes 358-361)

On reconnaît à cet endroit l'une des trois réponses formulées envers l'étrangeté de l'inconnu (*das Fremde*) identifiées par Waldenfels (1997) : celle du rejet, la plus

courante et la première à arriver (cf. §2.3.3.2). Cette opposition était difficile à gérer pour les élèves eux-mêmes, pour les enseignants, mais également pour les artistes.

Ce refus était en partie dû au fait que les élèves se sentaient en difficulté par rapport à la liberté qu'on leur laissait de créer. Ils avaient davantage l'habitude d'exécuter des tâches. Ils étaient déstabilisés par les changements qui s'opéraient. Ils ne parvenaient pas encore à comprendre « de l'intérieur » ce qui était en train d'advenir dans leur processus d'apprenance. Leurs croyances relatives à ce qu'ils pensaient « savoir » étaient ébranlées : que ce soit en termes de contenus, de la nature du « travail scolaire » et de l'acte d'« apprendre », de l'organisation de l'école, du rapport à l'adulte, de la méthodologie relative à l'enseignement de « langues », du rapport à l'espace etc. L'enseignante d'anglais le formule clairement :

EnsAng2: Eux aussi hein, et **eux aussi en ont besoin [des cours traditionnels] et le demandent**. C'est pour ça qu'ils nous disaient aussi : nos cours traditionnels on les veut, on les veut nos cours traditionnels ; « ah non, y va y avoir encore celui-là qui va venir, et notre cours alors ? ». Voilà, parce que là, **ces repères c'est quelque chose de familier**, c'est leur quotidien à l'école, et on peut pas, on peut pas s'en passer. Par contre **il faut savoir alterner entre les deux**, jongler entre les deux, voire à les intégrer de temps en temps en fonction de ce qu'on veut faire, en fait. C'est ça hein ? (Enseignante d'allemand et enseignante d'anglais, entretien d'auto-confrontation en binôme, 18/04/2013, lignes 204-209)

Ce que confirme la collègue d'allemand :

EnsAll: Effectivement moi j'ai eu un peu de mal, quand même, au mois de - je t'en avais parlé - au mois d'octobre, **c'était du n'importe quoi dans ma classe**. Et je pense que (.) **ils avaient un petit peu perdu leurs repères**, ou je sais pas ce qui s'était passé et euh (.) en fait **on est passés du cours carré à un petit peu du n'importe quoi**, en fait ; enfin (.) dans mes cours (Enseignante d'allemand et enseignante d'anglais, entretien d'auto-confrontation en binôme, 18/04/2013, lignes 216-219)

De même, les représentations des élèves concernant la « culture », le « théâtre », les « spectacles » se voient bouleversées par le parcours culturel qui leur est proposé ainsi

que par les discussions réflexives à caractère éthique et philosophique qui les accompagnent.

<Isabelle> : Ouais. Enfin moi (.) moi (.) moi (.) si j'étais (.) moi, si j'étais quelqu'un qui regarde **ce théâtre-là**, ben (--) j'aurais dit : là franchement **c'est bizarre, j'comprends rien**. J'aurais dis **j'comprendais rien**. (Entretien semi directif <Cindy> et <Isabelle>, 17/12/2013, lignes 341-344)

Durant cet entretien, les élèves citent d'ailleurs 13 fois le mot « bizarre » à propos de ce qu'elles éprouvent. Ce « théâtre-là » concernait aussi bien les créations artistiques des élèves que leurs sorties culturelles, qui ont déclenché une réelle première expérience esthétique avec des émotions fortes, où se mêle le plaisir parfois à l'ennui, lorsque les élèves ne parviennent pas à s'identifier aux personnages. Il se peut qu'ils refusent de le faire, car ils ne peuvent/ ne veulent pas se projeter dans le modèle de leurs parents (pour rappel : dans la pièce, des adolescents-acteurs jouent leur vieillissement jusqu'à leur propre mort) :

<Pamela> : En fait, c'que j'ai pas beaucoup aimé, c'est parce que (.) plus la comédie elle avance (.) et plus pour moi ça devenait euh (--) **pas nul mais (---) ((beaucoup d'élèves lui suggèrent en même temps « ennuyeux »)) ennuyant**. Parce qu'au début ils dansent et tout, après au début c'est rock (--) et tout et (.) ça passe, ça passe, ça passe ((fait un mouvement de répétition avec son bras en tournant dans le vide))

ComAng1 : Et ennuyant pourquoi ?

<Mina> : Parce que la vie d'un adulte, c'est nul !

<Pamela> : Ouais parce qu'au début (.) parce que j'crois c'est parce que y grandissent et après y font moins de choses (.) ou j'sais pas mais (--) la pièce à la fin elle commence un peu à (---) ((fait une mimique de dépit))

<Mina> : [Tu connais la pièce par cœur toi ! ((rit))

ComAng1 : Elles grandissent et elles] font moins de choses !

((<Chelsea> est très excitée, sourit, bouge beaucoup sur sa chaise, fait des étirements de bras, des mouvements de danse. Elle est visiblement très intéressée par la discussion.))

EnsAng1 : Ahhhh (---) ((intéressée))

ChargProg1 : J'adore « parce que la vie d'un adulte, [c'est nul » ((rit))

ProfAng2 ((sourit)) : Ouais] (-- [Moi aussi j'ai entendu ça

<Chelsea> : ((s'exclame) Mais c'est vrai]! **C'est mieux d'être enfant,** enfant tu vas mieux **alors qu'après** ((énumère en ponctuant chaque information)) **tu dois travailler, tu dois payer le logement, tu dois tout faire** () (et en plus c'est nul)

<Pamela> : En plus et les adultes ils dansaient même pas dedans alors (---)

ComAng1 : Mais pourquoi ? ((Chelsea lève immédiatement le bras pour demander la parole puis le baisse de nouveau)) Donc là vous avez expliqué pourquoi [vous aimez pas

<Chelsea> : Parce que ils (.) ils dansaient]

ComAng1 : Alors la danse (--) et ça c'était donc ta (.) ta partie préférée ?

<Chelsea> : Oui euh (---) Quand=z=ont fait la danse, quand y=z=ont fait euh (---)

Un élève : vieux !

<Chelsea> : oui vieux

<Lyonel> : Ils dansaient alors qu'ils sont vieux ?

<Chelsea> : [Hors champ] Ouais ouais, quand y=z=ont fait ça : ((Chante en anglais et danse sur sa chaise)). ((<Lyonel> reprend ce rythme avec le haut de son corps)) (Entretien de groupe, 03/12/2012, Vidéo séance 20121203-discussion spectacle & plurilinguisme lignes 30-60)

Cette conversation me semble particulièrement prégnante, parce qu'elle représente un moment clé dans l'expérimentation, durant lequel les élèves effectuent une prise de conscience complexe : ils apprennent à différencier, nuancer, justifier le « j'aime, je n'aime pas ». La comédienne, à l'instar des discussions menées avec les chercheuses, insiste sur le « pourquoi », qui permet de leur faire revenir en mémoire des moments de la pièce qu'ils associent avec les émotions vécues. Leurs discours mettent en évidence que ces émotions ne sont pas toujours distinctes. Souvent, ce qu'ils ont aimé est empreint d'un malaise diffus, mais met en évidence leur perspective égocentrée de jeunes qui aiment les scènes durant lesquelles les jeunes jouent des jeunes, et rejettent celles mettant en scène un changement de perspective temporel. Dans ces projections dans le temps, ils parviennent à se relier à ce qu'ils ont déjà vécu :

ComAng ((s'adresse à d'autres élèves)) : What did you like, vous aimez quoi ?

<Kylie> : Ben euh les vidéos (--) quand y=z=étaient p'tits. y posaient des

questions

ComAng1 : Mais est-ce que vous préférez le moment quand ils essaient de danser, quand ils sautent sur scène, ou quand ils posaient les questions ?

<Kylie> : Ben euh (--) les deux

ComAng1 : Les deux ?

((Les élèves approuvent <Kylie>)) (Entretien de groupe, 03/12/2012, Vidéo séance 20121203-discussion spectacle & plurilinguisme lignes 77-83)

Souvent confus, les sentiments associés à des moments qui les ont marqués relèvent parfois de la peur ou du malaise, du rejet, par exemple face à des jeunes de leur âge interprétant leur propre mort sur scène (cf. §21.2.).

ComAng : C'était quoi votre réaction quand vous avez entendu euh (--) quand ils commencé à parler euh (.) d'la mort, tout ça euh (---)((s'adresse à Melinda)) Toi tu as trouvé ça un peu bizarre (--) D'autres réactions ?

<Isabelle> : Moi j'trouvais pas ça bizarre hein, parce qu'au tout début ils nous avaient dit euh (--) ils nous avaient raconté un peu donc en fait euh (- -).

ComAng1 : D'accord donc tu étais à l'aise avec ça.

<Isabelle> : On avait un avant-goût du spectacle comme ça.

ComAng1 : D'accord donc c'était bien d'avoir un avant-goût ?

<Chelsea> : Non moi j'aime bien être surpris. En fait moi ça m'a un peu tout gâché c'est vrai quand tu (.) quand on te dit ça moi j'me disais « ah ben à mon avis ça va pas (.) ça va pas être marrant »

ComAng1 : Qu'est-ce que vous avez pas aimé, des moments spécifiques ?

((Parlent en même temps))

[Un élève : ça veut dire quoi spécifique ?

Ensang1 : ça veut dire particulier]

<Chelsea> : Quand ils sont morts.

ComAng1 : Ils étaient tous allongés par terre comme ça !

<Chelsea> : Ouais voilà. (ibid., lignes 117-134)

Alors que la conversation est dirigée autrement pendant un temps, <Melinda> revient sur la question de la mort sur scène, leur propre mort jouée par les comédiens dans une chronologie qui ne répond pas à sa représentation du temps qui défile. Ce rythme

dénaturé dans sa logique – du début de l’histoire à la fin de l’histoire = du début de la vie à la fin de la vie - la perturbe.

<Melinda> : Au début, ils ont dit comme quoi ils voulaient mourir et après la voix elle leur a dit « mais pourquoi voulez-vous mourir » et tout (---)

<Jade> : Non, non ils pensent à la mort!

<Melinda> : ouais ils pensent mais voilà après j’ai pas trop compris pourquoi c’est au début

<Synio> : Après elle a dit, (vous allez mourir)

<Chelsea> : Mais après j’ai pas compris pourquoi la voix elle demandait « qu’est-ce que tu veux faire quand t’es vieux ». Ils disaient « I can » ((prononce avec l’accent néerlandais))

<Melinda> : I can (---)

<Mina> : I can euh (--)

((Tous les élèves parlent en même temps les uns avec les autres, chacun se remémorant les scènes à sa manière, d’autres peut-être en profitant pour parler d’autre chose.))

ChargProg1: Quelqu’un a une réponse à la question? La question c’était pourquoi ils se parlaient de la mort au début ?

<Pamela> : Ben comme elle dit la voix, ça a aucun rapport hein (--)

<Chelsea> : Ouais elle a dit mais (---) Vous avez encore tout le temps de vivre pourquoi vous pensez tout de suite déjà à la mort ?

ComAng1 : <Diane>, any ideas ? tu as une idée ? (---)

<Chelsea> ((Ton injonctif)) : Dis !

ComAng1 : Tu sais quand on parle comme ça y a absolument pas de réponse parce que moi je connais pas plus que euh (---) vous euh (.)

ChargProg1 non plus euh (--) On sait pas parce que nous on n’a pas rencontré le metteur en scène non plus (ibid., lignes 89-110)

Les comédiennes invitent les élèves à penser librement. Cette attitude est très différente des attentes habituelles d’un cours de langue, dans lequel les enseignants ont dû prévoir les réponses éventuelles de leurs élèves pour programmer leur séance avec minutie.

L’apport nouveau dans le dispositif de la programmation culturelle, du développement de l’esprit critique comme du vécu esthétique qu’elle a suscités chez les élèves, a été fondamental pour le développement émotionnel et cognitif des apprenants. Mais les

effets positifs des questionnements soulevés par les spectacles et des émotions liées ne se sont fait sentir que très progressivement dans le temps.

24.2.1.2. ...à une prise de conscience de l'expérience esthétique comme ouverture à soi et au monde, en tant que spectateurs et acteurs (conduites esthétiques réceptrice et opératoire)

L'année de 5è a permis aux artistes de se positionner dans l'expérimentation, souhaitant développer l'autonomie des élèves dans les processus créatifs pour que la démarche esthétique leur soit profitable.

ComAng1 : Alors comment tu penses qu'on va faire ? Donc c'est nous qui dit : « toi tu es là ! » « toi tu es là ! » « toi du dis ça » ((claque des doigts)) ((geste de découragement)) **la mise en scène pure sans créativité**

ComAll : ça n'a aucun intérêt !

ComAng1 : c'est nous qui fait tout ! et c'est pour eux, euh (---) !

ComAll : Oui ! ((fait non de la tête)) on n'est pas là-dedans et même par rapport à leur niveau (--) ça n'apporte rien quoi ! ((se tourne vers Photographe)) **sinon on va apprendre comme des perroquets des phrases, mais y aura aucune démarche créative de leur part.**

ComAng1 : oui, mais on va retomber sur des trucs où ils ne savent pas ce qu'ils disent, euh (---) que EnsAng2 a pas eu le temps de tout expliquer (--) **t'as des élèves qui répètent des phrases, mais (---) mais on dit « vous comprenez ce que vous dites ? » (--) non** (Entretien de groupe artistes, 04/01/2013, lignes 453-463)

Ce que les artistes soulèvent, c'est l'importance de travailler sur la créativité des élèves, qui leur permettra de comprendre leurs propres apprentissages, parce qu'ils y mettront eux-mêmes du sens. Leur remarque remet en question, à leur insu, les jeux de rôles chers aux enseignants de langues, dans lesquels les élèves certes apprennent des dialogues, mais avec un détachement tel – voire une incompréhension - que ces apprentissages ne s'ancrent pas. Souvent en effet, les thématiques sont très éloignées des élèves, comme une scène à un café où un élève joue le serveur, etc.

Aussi les artistes ont-ils décidé d'aller plus loin dans le jeu d'acteur, et de pousser les élèves à sortir de leur confinement pour dépasser leurs propres limites.

Les irritations éveillées chez les jeunes ont été de double nature :

- les spectacles ont été choisis pour leur qualité artistique, mais également pour leur thématique et leur modernisme déroutant (conduite esthétique réceptrice) ;
- les activités proposées par les comédiennes (conduite esthétique opératoire) n'étaient pas uniquement narratives, linéaires, mais elles étaient aussi conçues comme des flashes réflexifs assemblés en patchworks.

Le spectacle qui a le plus marqué les enfants, les artistes et les enseignantes était celui de Gob Squad, « *Before your very eyes* ». Il a servi de base à la réflexion créative menée avec les élèves pour les entraîner à des compétences d'empathie.

Durant la discussion post-sortie, menée autour du choix artistique du metteur en scène autour de la mort (pourquoi les enfants jouent-ils leur propre mort ? Pourquoi dès le début de la pièce ?), les élèves ne trouvent pas de réponse immédiate à cette question. Durant la conversation, la comédienne prend cependant des notes sur ce qui les a marqués : ce qu'ils ont compris (les questions à soi-même, se revivre enfant, grandir), ce qui leur a vraiment plu (la danse énergique), ce qui les a irrités (se projeter dans un âge qu'ils ne connaissent pas encore ; se voir vieillir ; s'imaginer proches de la mort alors qu'ils sont « au début » de leur vie ; la mise en scène avec quatre points captifs de l'attention visuelle : les comédiens dans une pièce vitrée face public, une projection vidéo côté jardin, les questionnements côté cour ; les sur-titrages ; le tout guidé par une voix off qui représentait un cinquième point capteur de l'attention, auditive).

Cette conversation retrace la première fois durant laquelle les élèves se sont questionnés sur le sens du jeu d'acteur, sur l'intentionnalité d'une posture corporelle, d'une simulation, comme l'atteste cette question de <Synio>

<Synio> : Madame ! Pourquoi le danseur il met (.) il met des gros coussins dans son ventre ?

<Jade> : Parce qu'il a grandi il est devenu plus euh (---) ((fait des gestes devant son ventre pour spécifier qu'il est très rond)) il est devenu gros !

ComAng1 : Ouais c'était un changement physique

((Synio rit)) (ibid., lignes 111-115)

La réflexion de <Pamela>, qui se re-situe dans un premier temps émotionnellement dans un moment qui ne lui a pas plu, atteste également de la nouveauté de la dimension émotionnelle esthétique vécue par les élèves, qui éprouvent des difficultés à comprendre les choix scéniques :

<Pamela> : Alors moi, j'peux pas vraiment vous expliquer parce que j'ai vraiment rien compris à cette scène (--), ils étaient là ((fait une mimique hébétée et s'immobilise, le regard fixe)) ils se regardaient (.) après ils continuaient après ils s'arrêtaient

ComAng1 : Alors là tu parles de quelque chose, y a un mot que j'arrive pas à dire en français, *the rhythm*

EnsAng2 : Ah oui le rythme

<Pamela> : Mais pourquoi vous avez pas dit en français, c'est un gros mot ?

ComAng1 : Non, j'ai du mal à prononcer ((rit)) c'est trop dur pour moi

<Pamela> : Aahhh ! (ibid., lignes 132-143)

<Pamela> n'est pas en maîtrise du registre esthétique. Elle se détache progressivement de la seule description de la pièce et établit un lien réflexif entre ce qu'elle a perçu en tant que spectatrice et qui a gêné sa compréhension de la pièce - et les directives scéniques des comédiennes qu'elle reçoit en tant qu'actrice :

<Pamela>: **Ah je sais c'que j'ai pas aimé.** Quand j'ai pas aimé je sais qu'vous **vous nous le reprochez tout le temps quand on fait du théâtre** c'est que (.) quand y'en avait un qui jouait **je vous comprends maintenant hein** (.) y'en a un qui joue, et ben qui va devant la caméra les autres ils sont là ((fait un quart de tour sur sa chaise, ne bouge plus et regarde avec un air un peu hébété)) ((se retourne)) Y' a pas (.) tu vois quand tu vas devant la caméra y a la personne qui parle chais pas y continuent pas à faire leur rôle ou à mettre leur coussin ((soulève un peu son pull)) ou je sais pas quoi (.) ils étaient là comme ça ((refait la même mimique hébétée)) (lignes 146-153)

C'est donc sur ces irritations, ces dérangements, ces questionnements ouverts que se construit la prise de conscience d'une expérience esthétique réceptrice (« **Ah je sais c'que j'ai pas aimé** ») à partir de laquelle l'élève peut prendre une certaine distance réflexive qui lui permet de se relier à son expérience esthétique opératoire (« vous nous le reprochez tout le temps quand on fait du théâtre », « je vous comprends maintenant »). Ces dérangements perceptifs et émotionnels permettent une réorganisation de la pensée des élèves. Ils ouvrent un nouvel accès à la compréhension des intentions des comédiennes (relation à l'autre) comme des possibles expressifs (relation à soi). Les comédiennes ont basé cette année-ci la construction scénique sur

ces irritations (le regard fixe, le rythme, les différents points d'appuis visuels sur scène, la déconstruction syntaxique du langage corporel). Les conflits entre les élèves de la classe ont même été positifs, dans la mesure où ils ne se sont pas prolongés, car ils ont été générateurs d'émotions fortes qui constituent un terreau du jeu d'acteur comme des apprentissages. Tous les éléments évoqués au sujet de la pièce, qu'ils aient été perçus comme joyeux et positifs ou dérangeants, ainsi que les maltraitances morales subies par certains furent repris par la suite dans les activités proposées en improvisations aux élèves, afin de poursuivre cette réflexion en actes, dans une perspective esthétisée. Les comédiennes ont par conséquent cueilli les élèves dans leur posture souvent intolérante et opposante qui les a placés dans une position de repli, de refus parfois, d'incompréhension par rapport à ce que les adultes attendaient d'eux. Puis, elles ont imaginé des scénarios brisant ce repli identitaire (entrer dans la pensée d'autrui, jouer les émotions d'autrui, rester neutre dans le récit de sa propre histoire pendant que les émotions d'une autre histoire sont rejouées etc.). Bien que difficile pour la gestion de classe, l'attitude des élèves était donc riche d'un point de vue de la création alors que cette boucle du repli a généré un grand stress du côté des enseignants. Ils ont tenté en permanence d'intéresser les élèves, de les faire adhérer à leur projet d'enseignant etc. D'un point de vue artistique, l'année de 5^èa donné lieu à un véritable tournant qualitatif, dans la mesure où les artistes ont trouvé une place propre à leur identité professionnelle et leur sensibilité personnelle et les élèves ont perçu une intensité émotionnelle qui a permis une première prise de distance par rapport à leur positionnement de jeunes, de leurs représentations identitaires d'élèves *de Bobigny*.

La question de l'émotion provoquée par l'œuvre d'art est passionnante. Je pense que tout le parcours de sorties qui a été proposé aux élèves les a directement confrontés avec cette question. Et bien sûr tout le chemin parcouru durant ces quatre années.

C'est le travail de la deuxième année qui est peut-être allé le plus profondément dans cette recherche. Personnellement j'ai beaucoup aimé ce que nous avons construit cette année-là. Je sais que pour les élèves ce n'était pas facile à comprendre, mais c'était une étape importante pour sortir du convenu et stéréotypé. (Comédienne germanophone, ComAll Questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)

Ce moment de l'expérimentation montre combien la pédagogie des artistes est complémentaire de celle des enseignants. Là où d'un point de vue scolaire jaillissait un profond malaise, il a pu être transformé d'un point de vue performatif pour nourrir une création, qui a sans doute permis l'accélération de la maturation des élèves. Mais cette transformation n'a été que lente et progressive, car malgré tout le travail mis en œuvre en 5^e, porté essentiellement par des conduites esthétiques réceptrices, ce n'est qu'en fin d'année suivante qu'une réelle prise de conscience des élèves a pu être perçue, dans le contexte d'une seconde expérience esthétique forte, opératoire.

24.2.1.3. Prise de conscience encore fragile de la possibilité (voire de la nécessité) de faire ses propres choix dans un parcours cognitif

L'irritation évoquée ci-dessus a permis aux élèves de développer une pensée critique, plutôt que de cumuler des savoirs institutionnels sans les questionner. À la question « qu'est-ce qui serait un obstacle à votre liberté au quotidien ? », posée dans le questionnaire de fin d'année, <Kelly> répond :

On peut bien *jouez le rôle que **les comédiennes nous on *donner**
(Questionnaire de fin d'année de 5^e, 15/04/2013)

Cette réponse met en évidence ce que beaucoup d'élèves expriment à différentes reprises au cours de l'année : leur volonté de faire des choix. Ici, l'élève souligne que ce sont les comédiennes qui lui ont imposé son rôle. Pourtant, chaque histoire jouée a émané de l'imaginaire individuel de chaque élève, comme le confirme <Isabelle>.

[Si je devais présenter le projet à quelqu'un que je ne connais pas, je dirais que] **les comédiennes nous disent *se qu'on devait faire** c'est-à-dire, genre prend la lettre va au *miroir puis **nous avons été *libre d'écrire notre texte.** (Questionnaire de fin d'année de 5^e, 15/04/2013)

La composition finale de la restitution était en effet encore très guidée. Cependant, ce guidage scénique qui mettait en abîme toutes les formes de langages, en les isolant puis en les recomposant sous forme de mosaïque dynamique, avait pour objectif d'amener les élèves à la réflexion en mouvement, dans l'action. La thématique était « la liberté d'expression », car les élèves revendiquaient cette forme de liberté. Les artistes ont essayé de leur faire vivre le fait que s'exprimer passait par plusieurs canaux : émotionnels, kinesthésiques, verbaux. Des phases réflexives de discussions ont

accompagné ces exercices. Les comédiennes ont mis en scène la liberté d'expression qui va au-delà du contenu de la parole, celle qui réside dans le choix des gestes, dans les placements dans l'espace et par rapport aux objets, aux personnes qui occupent ce même espace, dans la manière de regarder, dans la manière de déclamer un texte ou de le lire. Pourtant, les élèves se sont encore heurtés à des difficultés à se défaire de leurs représentations relatives au jeu théâtral et à la notion d' « apprendre ». Jusqu'à présent, ils n'avaient fait avec leurs enseignants que des jeux de rôles ou des petites pièces narratives qui exigeaient un apprentissage par cœur de scènes linéaires.

<Kelly> : **Plein de nouveauté pour le théâtre.** On pouvait jouer une pièce de théâtre ou on pouvait lire le texte qu'on a appris. (Questionnaire de fin d'année de 5^e, 15/04/2013)

Certains refusent ces changements qu'ils ne comprennent pas encore, tout en sachant qu'ils ont la liberté de ne pas être en accord avec l'équipe éducative et de faire des propositions qui seront entendues et ou discutées, preuve de la confiance qui s'est instaurée :

<Cindy> : [Pour l'année prochaine, je souhaiterais] que l'on fasse une ou plusieurs *scène comme en 6^{ème} ***sa serait mieux que cette année.** w.w (Questionnaire de fin d'année de 5^e, 15/04/2013)

Ils expriment leurs difficultés à comprendre, à accepter la thématique, la mise en scène ou la méthodologie, ce qui révèle une première prise de conscience qui leur permet d'ancrer cette nouvelle expérience dans leur potentiel cognitif, et de la « cartographier », pour reprendre la terminologie de Damasio (2010). Ainsi, les comédiennes avaient atteint leur objectif de faire accéder les élèves à leur propre potentiel créatif, à leurs choix d'expression.

24.2.2. Deuxième transformation : développement des médiations kinesthésiques dans le rapport à la spatio-temporalité

Si la première année, les élèves trouvaient qu'ils avaient du temps pour apprendre « en se relaxant », la seconde année, ils perçoivent l'impact d'apprentissages sur le plus long terme, au-delà de quelques mois. La progression se révèle particulièrement dans la corporéité langagière.

Le travail des comédiennes repose essentiellement sur le rythme, l'occupation de l'espace : se rapprocher, s'éloigner, agrandir ou restreindre le cercle de ses mouvements

pour se faire comprendre et pour comprendre. Elles insistent sur les placements, la coordination des élèves entre eux, le respect de la visibilité de chacun pour celui qui regarde.

ComAll : Oui, je pense qu'ils ont quand même **acquis une conscience de leur corps dans l'espace**. Parce que quand je me souviens du début, euh (.) c'était, c'était, non c'était vraiment quelque chose qui était, qui était pas présent, euh si, si parce que je pense que oui, **le théâtre c'est vraiment un être ou des êtres dans, dans un espace ou dans des espaces** et en plus on a travaillé l'année dernière avec tout le temps tout le monde sur scène, donc pour que ça, pour que ça soit lisible même pour eux-mêmes il, il, **il fallait le structurer cet espace**, il fallait avoir la conscience de l'espace et, et même dans, dans les, dans les jeux dans les échauffements, dans les improvisations qu'on fait je (.) je pense qu'ils ont, ils ont **en toute douceur**, je pense oui qu'ils ont, qu'il ont acquis (---)

(...)

Cherch1 : Donc en fait si (---) tu me corriges, mais ce que tu veux dire, c'est que, **non seulement ils ont la conscience de l'espace, mais aussi des autres dans l'espace ?**

ComAll : oui

Cherch1 : et donc une forme de (.)

ComAll : Ben il faut que j'aie la conscience de moi-même dans l'espace mais aussi de ce qui m'entoure, parce que **ce qui m'entoure fait partie de l'espace dans lequel je me, je me, je me trouve**, l'espace dans lequel je me trouve n'est pas forcément un espace vide, ni ce qui est derrière moi, ce qui est devant moi, ce qui est à côté de moi. (Entretien semi-directif, ComAll, 17/12/2017, lignes 226-258)

Les élèves, naturellement, transposent ce qu'ils ont appris dans l'expression corporelle en cours de langues. Bien qu'ils disposent de moins d'heures de cours traditionnelles que les autres classes, leurs productions langagières sont plus riches car ils s'appuient sur tous leurs registres corporels (émotionnels, kinesthésiques) et verbaux, ce que leurs camarades ne font pas.

EnsAng2: Parce que je me suis dit : « Ce que je vais apprendre avec la classe bilangue, je vais l'utiliser avec les autres ». Donc, ce projet-là, il est

né avec les bilangues, mais j'ai une autre classe de cinquième qui fait le même programme. Donc, je l'ai fait avec l'autre classe de cinquième. Et comme, elle, **on avance plus vite parce qu'on a vraiment les trois heures**, du coup ils ont fait le pantomime avant les bilangues. **Ils avaient pas autant d'imagination dans la mise en scène**. Ils ont fait leurs actions, ils l'ont lu, ils ont aussi compris qu'il fallait que la personne qui mime fasse en même temps que la personne qui lit. **Mais c'était un peu pauvre au niveau visuel**. Bilangues : ils tournaient autour de la salle, ils tournaient autour du bureau, ils allaient à droite, à gauche, partaient dans tous les sens, mais en même temps, ça faisait partie de leur mise en scène. **Ils savaient ce qu'ils étaient en train de faire. Ils étaient en train d'exprimer dans l'espace le mouvement et le déroulement de la journée**. Et aussi les mouvements d'un lieu à un autre. **Ils ont intégré l'espace, et du coup c'était beaucoup plus intéressant forcément**. Et on s'amusait bien parce que les (.) les (.) parce que c'était drôle. **C'était drôle de les voir bouger partout dans la pièce et après on réfléchissait** : « Ah ouais, ils ont utilisé ça **pour exprimer ça**. Ils ont bougé d'un endroit à un autre pour faire semblant de faire ça ». Et donc, tout le monde était amusé, tout le monde rigolait : Et on (.) c'était : « ah, c'était super intéressant, ah ça c'était une bonne idée de le faire comme ça. » **Chose qui était pas trop le cas en cinquième 4 puisque eux étaient beaucoup plus euh (--)** mais ils avaient jamais fait de théâtre, eux. **Du coup, c'était beaucoup plus pauvre (--)** Et si ils ont osé le faire, c'est parce que je les ai amenés à le faire petit à petit. Maintenant, on va voir ce que ça va donner. Mais là euh (--), là, ça a un peu plus évolué avec les cinquièmes 4, parce que justement, **avec l'influence du projet, je commence à plus intégrer leur corps dans l'enseignement**. (Entretien d'auto-confrontation, enseignante d'anglais, 18/04/2013, lignes 401-421)

Les transpositions concernent donc les élèves, mais également les enseignantes qui transforment progressivement leur pratique de classe en intégrant des éléments performatifs, y compris dans des classes traditionnelles.

24.2.3. *Troisième transformation : l'empathie comme médiation complexe de bas et de haut niveau : accroissement de la relation égocentrée, changement de la nature de la relation aux autres.*

L'analyse des données concernant l'empathie met en lumière, nous l'avons vu (cf. §21.1.2.2) une dégradation de l'attitude des élèves à partir de la 5^e, qui, dans le même temps, s'accompagne d'une précision plus fine du codage des différentes composantes de l'empathie. J'ai évoqué plus haut les relations complexes dans le rapport à soi et aux autres liées à la fois à l'adolescence et peut-être également au fort impact du groupe, très uni par le projet de théâtre. Les élèves, cette année-là, poussent la provocation très loin, <Pamela> et <Yasmina> allant jusqu'à proposer, dans une réflexion guidée par un ethnologue venu parler de l'équité et de la nécessité de l'acceptance d'autrui, à l'exemple notamment de Martin Luther King, que soit instauré l'apartheid pour les homosexuels. La remarque des élèves faisait suite aux événements politiques du moment concernant le vote du mariage pour tous (le 13 avril 2013).

Enfin, un petit commentaire retour sur la classe et l'intervention de l'ethnologue de ce matin. (...)

Ils étaient peut-être deux maximum à avoir fait l'exercice de préparation demandé (écrire une ligne), je trouve ça très peu respectueux. Et comme d'habitude <Pamela>, <Cindy>, <Melinda> pour ne citer que les meilleures (ou les pires) ont été particulièrement désagréables (surtout en deuxième heure, où nous étions sans professeure, EnsFra1 étant arrivée 10min avant la fin). <Pamela> et <Yasmina> ont été particulièrement violentes (proposant par exemple d'étendre l'apartheid aux homosexuels sans voir l'absurdité du propos, je pense qu'il faudrait revenir dessus) et restant absolument fermées à tous les arguments possibles, en dehors du débat. Et je passe sur le fait que bien sûr quand ça sonne, personne ne fait attention au fait que (l'ethnologue) soit encore en train de parler pour se lever. Il a crié, ce qui ne lui arrive pratiquement jamais. (Extrait de courriel de chargProg1, 24/04/2013)

Cette transformation *apriori* négative de l'empathie est peut-être également un moyen de cacher une transformation plus fine, due au développement de la sensibilité des élèves, qu'ils cherchent à cacher pour ne pas se montrer vulnérables face au groupe. Car à l'issue des quatre années, les élèves se montrent au contraire très empathiques par rapport à d'autres jeunes du même âge de leur établissement.

24.2.4. *Quatrième transformation : développement des médiations cognitives de haut niveau : premières prises de conscience*

24.2.4.1. Développement des médiations linguistiques sous contrôle : Alternance codique (code-switching²⁵²)

Alors qu'en 6è, les élèves translanguent plutôt des langues étrangères vers le français, en 5è, ils effectuent de plus en plus souvent le mouvement inverse, comme dans l'extrait ci-dessous, dans lequel une élève s'exprime d'abord en français en s'adressant à la comédienne germanophone :

<Chelsea> : « dans le train, y=z=ont copié sur nous quoi ».

Ce à quoi, sa camarade répond par une injonction de parler en allemand :

<Pamela> : *Noch einmal* s'il te plaît !

La première élève va alors plus loin dans le jeu de langue proposé par sa camarade:

<Chelsea> : *Noch einmal bitte* ! (encore une fois s'il te plaît)

(Carnet d'observations, 22/04/2013)

Mes observations révèlent que sans y être invités, dans l'action, s'ils connaissent le mot dans la langue parlée dans le moment présent, par exemple une LVE, les élèves le préféreront au même mot dans une langue plus familière, comme le français. Ceci me permet de supposer que c'est la co-action qui amène les enfants à la LVE, contrairement au mouvement habituel du cours de langue (d'abord apprendre le lexique et les structures, ensuite interagir). Interagir ou co-agir dans la (les) langue (s) ou le langage (geste, mimique etc.) en transcendant, ce qui permet au locuteur d'exprimer sa pensée, est le deuxième degré de la translanguageance.

Par ailleurs, s'ils utilisent parfois le français, c'est pour exprimer une pensée bien qu'ils n'aient pas le vocabulaire adéquat. En 5è, les élèves font encore beaucoup usage de la traduction.

ComAng1 : *What do we have for the theaterplay? Videos, movements, texts...*

Élève 3 : La volonté !

ComAng1 : *That's a good answer* ! (Carnet d'observations, 04/05/2013)

²⁵² Pour une définition de l'alternance codique, cf. Note de bas de page 112, §4.1.

Cet extrait de corpus montre que les élèves se concentrent sur le sens de la conversation plus que sur les mots ou les structures langagières à proprement parler. Ils ne sont pas corrigés (si ce n'est par leurs camarades parfois), mais la comédienne reste dans sa langue maternelle. Ils s'autorisent à exprimer une pensée et utilisent la langue dans laquelle ils peuvent le faire.

Si, en 6è, lorsque je les ai, pour la première fois, questionnés sur leurs langues familiales, tous les élèves me disaient ne parler que le français à la maison, ils ont progressivement pris confiance dans l'équipe éducative et ont gagné en assurance dans l'emploi de leurs langues familiales, comme l'attestent l'évolution de leurs portraits de langues d'une part, et l'usage qu'ils font de leurs différentes langues dans les activités performatives d'autre part. Par exemple, ce commentaire écrit de <Mina> fait suite à une évaluation d'atelier de la seconde année d'expérimentation :

<Mina> : « *Eu gostei muéto* » (Arbre d'auto-positionnement, 10/12/2012)

Leur confiance s'exprime également dans leur liberté d'exprimer leur ressenti sans peur du jugement, en puisant dans différents registres linguistiques :

<Chelsea> : « J'ai *Kiffé. *I like it* parce que on (est) *c'est vu à la télé (Arbre d'auto-positionnement, 10/12/2012)

<Mina> : « Je suis à la fois contente et fatiguée, car comme le *disais <Pamela>, les cours avant le théâtre nous *fatigue, donc c'est (dûr d'être tout le temps) d'avoir tout le temps de l'énergie. Sinon j'ai bien aimé les exercices donnés, cela fait travailler notre imagination. » (Arbre d'auto-positionnement, 15/10/2012)

<Pamela> : « Je suis un peu *énervé car je *voulais pas lire de texte encore moins en allemand. Et dans la *2eme séance j'étais très fatiguée. » (Arbre d'auto-positionnement, 25/03/2013)

<Diane> : « C T Bien Cool, Merci!!! *DANKE!!!* » (Arbre d'auto-positionnement, 13/05/2013)

<Jade> : « 18/02/2013: *I am happy because the sceance is funny but I am a little tired because I am sick.* » (Arbre d'auto-positionnement, 13/05/2013)

L'alternance codique intraphrasique, traductive, intrapersonnelle, hors contrôle, évolue progressivement vers une alternance codique interphrasique, continue, interpersonnelle, maîtrisée et à visée créative – en particulier à partir de la 4è.

24.2.4.2. Autonomie et guidage dans la translangageance verbale de haut niveau :

Les élèves sont de plus en plus autonomes en langues, comment l'attestent de nombreuses situations. Après avoir systématiquement traduit des LVE vers le français, ils traduisent spontanément vers les langues étrangères ou cherchent des synonymes :

Jane : « If you have something to « exprime » - what is the word ?

<Pamela> : *Explain* (Carnet d'observations, 03/12/2013)

Les élèves prennent également conscience que malgré toute la liberté dont ils disposent, certains choix ne sont pas respectés, notamment celui des langues qu'ils pratiquent en ateliers et dans les créations. En effet, ils souhaitent majoritairement parler en anglais, car ils aiment les chansons, les séries en anglais. Ils associent cette culture à un monde qui est le leur et avec lequel ils peuvent s'identifier, ce qui n'est pas le cas pour l'allemand. Les comédiennes imposent donc aux élèves qui ne parlent qu'en anglais des rôles en allemand.

<Pamela> : « déjà j'sais pas parler en allemand et **on m'a donné un truc en allemand exprès** » (carnet d'observations, 25/03/2013)

L'élève, en réalité, a d'excellents résultats scolaires en allemand. Ce n'est pas qu'elle ne *sait* pas parler, mais elle n'a pas *envie* de le faire. Elle se révolte. Elle s'oppose à maintes activités en allemand, mais ni l'enseignante, ni l'artiste ne lui en tiennent rigueur. Au contraire, elles se remettent en permanence en question, comme l'exige et le permet une approche performative des langues.

ComAll: on (.) on peut le faire (---): on peut faire semblant de pas entendre ou comprendre l'autre ((rit)); d'ailleurs c'est une grande question, hein, que celle-là, euh (.) mais c'est une question sur laquelle j'ai pas envie de m'attarder non plus, quoi. Si je sens que, de toute façon, **il y a une raison pour laquelle ils ne comprennent pas**, est-ce qu'ils font semblant, est-ce qu'ils ne font pas semblant, y'a une raison ; ça veut dire que **dans la situation on n'a pas trouvé la bonne (.) la bonne clé** pour se comprendre donc il faut, **il faut la chercher** ; pas s'attarder sur le fait : est-ce que tu fais semblant ou est-ce que tu as très bien compris, quoi ? Je crois qu'on rentre là dans quelque chose qui n'est pas, qui ne serait pas constructif, quoi. (Entretien semi-directif, comédienne germanophone, 17/12/2012, lignes 123-130)

De fait, aujourd'hui en terminale, cette élève a poursuivi l'allemand et est revenue à la rentrée de septembre 2017 pour rencontrer son ancienne enseignante et lui témoigner combien elle aimait cette langue qu'elle poursuivra dans sa formation professionnelle en commerce international. Elle m'avait moi-même, l'année précédente, écrit un mail depuis l'Allemagne, où elle effectuait un séjour linguistique.

24.3. Année de 4^e : émergence des médiations de haut niveau et développement de l'empathie émotionnelle et de l'empathie cognitive

L'année du choix, de l'engagement et de la réciprocité. (Troisième niveau de l'Arbre du Savoir-Apprendre). Entrée dans la relation consciente de l'altérité, développement des actes créatifs (esthétiques scéniques et langagiers)

La troisième année d'expérimentation, - et en particulier la toute fin d'année scolaire, lors des répétitions filées et de la représentation théâtrale sur la scène de la mairie -, constitue la phase d'équilibrage de la rupture avec une émergence de l'expérience esthétique des élèves, tant d'un point de vue de la réception que de l'action esthétiques. C'est la phase bissociative, celle durant laquelle les élèves prennent progressivement conscience des mécanismes à l'œuvre dans leurs propres apprentissages et associent toutes les matrices qu'ils croyaient distinctes pour entrer en relation. Pour accompagner les élèves dans le dépassement de certaines tendances contraires aux valeurs éthiques portées par le projet, comme le manque d'empathie cognitive, les artistes ont imaginé un dispositif qui pourrait permettre aux élèves de se mettre à la place d'une personne rejetée pour comprendre ce qu'elle ressent. Ces activités ont été relayées par le programme culturel. Pour amorcer cette transformation intellectuelle, perceptive et sensible, des activités à fort impact émotionnel ont été proposées par l'équipe. L'objectif était de s'appuyer sur un vécu émotionnel profond, basé sur une narration, pour asseoir une réflexion distanciée des élèves. Nous allons voir ci-dessous quel impact semblent avoir eu certaines activités.

Le spectacle le plus prégnant était celui de Robyn Orlin (cf. §24.3.2.) ; « *In a world full of butterflies, it takes balls to be a caterpillar... some thoughts on falling...* », car de nouveau, il a irrité les élèves. L'artiste chorégraphe faisait des propositions esthétiques plus

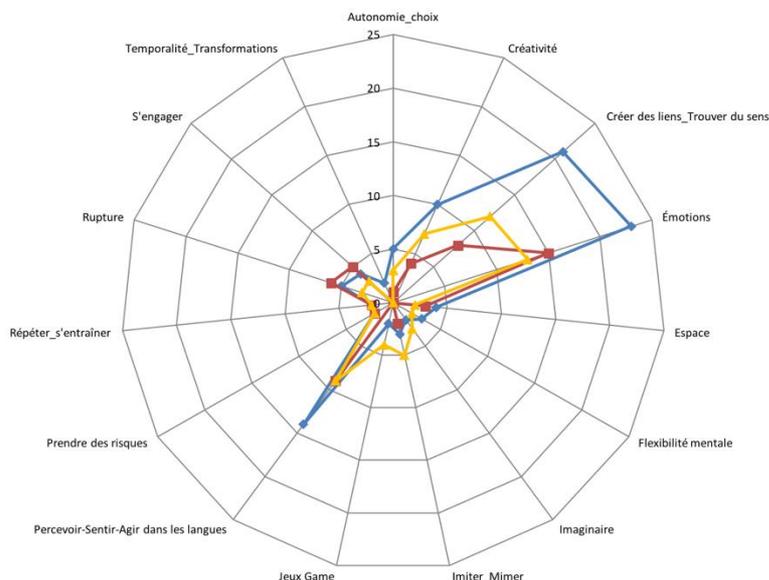
dérangeantes encore que celles du spectacle de Gob Squad de l'année de 5^e, comme nous le verrons plus bas.

Pour coder les données relatives à l'année de 4^e, j'ai rentré dans NVIVO :

- 4 entretiens collectifs semi-directifs d'élèves
- 1 questionnaire de fin d'année renseigné par les élèves (synthèse de 15 questionnaires élèves)
- 2 entretiens semi-directifs des enseignantes
- 2 entretiens d'auto-confrontation des enseignantes (d'allemand, d'anglais)
- 1 entretien semi-directif de la principale
- 2 entretiens semi-directifs des comédiennes
- 1 entretien semi-directif du cadreur
- 1 entretien semi-directif de la chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse
- 13 extraits de mes carnets de notes

Pour l'analyse thématique, je croise ces sources avec l'analyse des arbres d'auto-positionnement, le questionnaire de fin d'expérimentation, la vidéo de la représentation devant les parents.

J'ai codé 17 nœuds au total (adultes et élèves confondus) et 22 sous-nœuds qui classent les verbatims tirés de mon corpus.



Légende :

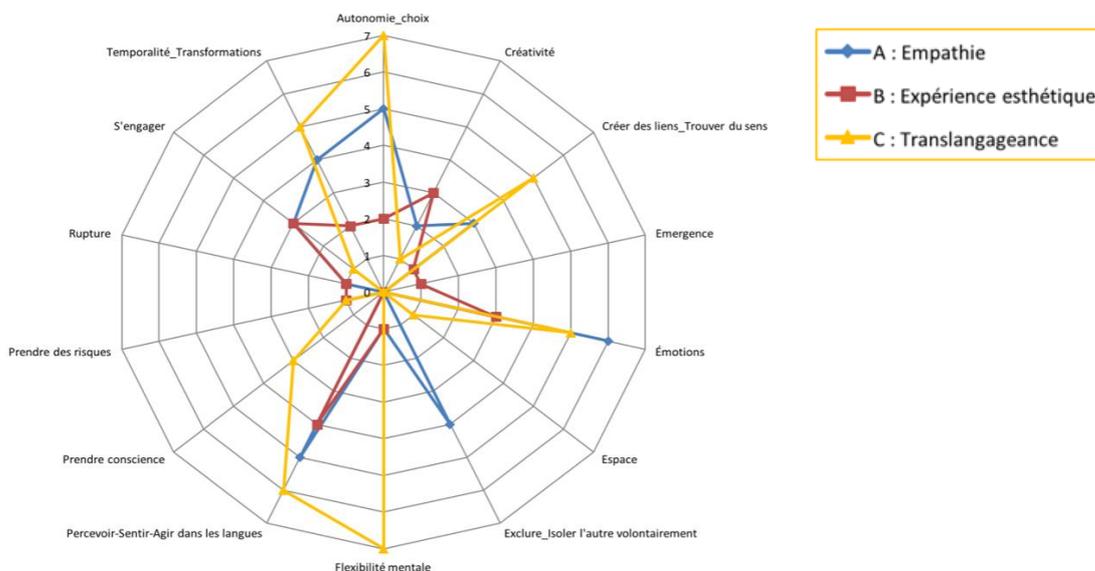


Figure 48 - Synthèse de la troisième année du point de vue des élèves (schéma supérieur) et des adultes (schéma inférieur)

(5) savoir-choisir : s'engager, (6) savoir-innover : imaginer, diversifier, (7) savoir-échanger : entrer en réciprocité

En 4^e, l'attitude l'empathique des élèves est l'attribut qui croit le plus dans l'ensemble des codages NVIVO du point de vue en première personne des élèves. Les témoignages des jeunes mettent en évidence le lien direct entre les mécanismes d'empathie positive, révélés cette année-ci, et les liens qu'ils tissent de plus en plus entre les langues et leurs apprentissages en général. La translanguageance n'est plus au centre de ce qu'ils évoquent : l'effet de nouveauté a disparu et elle devient un fait vécu banalisé ; au même titre qu'un enfant bilingue ne perçoit pas son bilinguisme comme une capacité hors du commun, puisqu'elle lui appartient en propre. Les adultes évoquent encore la translanguageance, car elle reste un objectif central d'enseignement. Ils la relient essentiellement au développement de l'autonomie langagière des élèves et à la flexibilité mentale, source de créativité. Pour les élèves en revanche, l'autonomie se fait sentir dans leur incapacité à se rémemorer dans quelle langue ils ont parlé. Ils se souviennent de ce qu'ils ont dit, mais pas comment ils l'ont dit, ce qui atteste l'incorporation des langues qui leur deviennent tellement naturelles qu'ils ne se questionnent plus. Ils savent à qui s'adresser et dans quelle langue le faire, mais ils n'ont plus conscience qu'ils sont en train de le faire dans une langue étrangère.

<Jason> : Moi j'ai dit : est-ce que dans (-) je sais plus quelle année, ça va encore exister le théâtre.

Cherch1 : Tu te rappelles de ta question ? C'est bien!

[On entend sa question "Hello, does the theatre still exist?"]

<Arno> : C'était quelle langue?

<Jason> : Allemand, je crois ou je, tu vois allemand
<Arno> : T'es sûr ?
<Jason> : **Je pense, ouais. J'ai oublié. Mais j'me souviens encore de la question** (Entretien collectif semi-directif, <Arno> et <Jason>, 28/11/2013, lignes 130-136)

En réalité, on vient d'entendre sa question en anglais mais aucun des deux élèves n'a relevé que c'était de l'anglais. Ils se sont plutôt attachés à la question en elle-même.

Cherch1 : Et toi, ta question, c'était ?
<Arno> : C'était euh (--) quel modèle, quelle marque de voiture vous aimez, je pense (---) je pense.
Cherch1 : Et t'avais choisi, vous aviez choisi (--) tout en fait, la la question, la langue, vous avez choisi ?
<Arno>/<Jason> : La langue
<Arno> : La langue, c'était **la prof** de
<Jason> : **ComAng1**
<Arno> : Ouais, **ComAng1** je pense. (ibid. Lignes 137-144)

Là encore, leur mémoire leur joue des tours d'un point de vue formel. Ils évoquent une « prof », puis la comédienne d'anglais, sans réaliser qu'ils venaient de dire qu'ils parlaient en allemand. Ce qui est important pour eux, c'est le message, leur question.

<Jason> : ComAng1 et puis pour les questions, ben (.) il fallait qu'on invente et pour les réponses aussi (---)
Cherch1 : Mhm.
<Jason> : **C'est comme on voulait**, on traduisait bon c'était **EnsAll** pour que (-) pour que elle nous aide pour (-) pour euh (--)
<Arno> : [pour les langues
(Entretien collectif semi-directif, en binôme, <Arno> et <Jason>, 28/11/2013, lignes 130-150)

De nouveau, ils évoquent une enseignante, celle d'allemand, qui les aidait « pour les langues », et ils ne semblent pas étonnés d'avoir évoqué juste auparavant la comédienne d'anglais. En réalité, ils associent les ateliers de théâtre à plusieurs adultes, les enseignants étant présents pour l'accompagnement linguistique plus formel ; mais puisqu'elles travaillaient en binômes, les élèves sont imprécis sur leurs rôles individuels.

En revanche, dans l'application des langues, ils ne se trompent pas et parlent de manière de plus en plus fluide.

Et ils sont très à l'aise entre eux en tous cas pour passer d'une langue l'autre. Ils comprennent vite la langue, l'allemand, l'anglais (...) ils arrivent, ils ont cette faculté de, voilà, pouvoir restituer avec exactitude ce qui a été dit dans l'autre langue. Mais sans trop réfléchir, sans trop euh (--)
y=a beaucoup plus de spontanéité en fait (--)
oui de technique aussi. C'est une technique qu'ils ont acquis euhm (---), acquise ((rit)) (Entretien semi directif, enseignante d'allemand EnsAll, 23/04/2014, lignes 123-128)

De cet entretien ressort la grande liberté de création laissée aux élèves à partir de leur imaginaire. Cet ancrage se fait vraiment sentir puisque les élèves se remémorent parfaitement le sens de ce qu'ils ont dit. C'est justement le sens de leurs actes qui permet l'ancrage mnésique, et non le contenu linguistique en lui-même. De fait, les élèves étaient capables de restituer leurs phrases en langues étrangères aussi, même après un temps très long (plusieurs mois voire plusieurs années).

24.3.1. Nouvelles transformations émotionnelles : prise de distance cognitive

Les émotions, socle de l'expérience esthétique et de l'empathie, ont été fortement sollicitées l'année de 5è.

Ce qui ressort de l'encodage matriciel toilé du codage NVIVO (figures 66, 68, 70, 76), c'est tout d'abord que le cœur de tous les mécanismes et processus d'apprentissage, le levier à partir duquel peuvent se mettre en place les autres processus, sont les émotions positives vécues par les élèves couplées avec celles des adultes.

L'évaluation en première personne des élèves, menée avec les arbres d'auto-positionnement, met en évidence les sentiments majoritairement positifs vécus par les élèves durant ce projet.

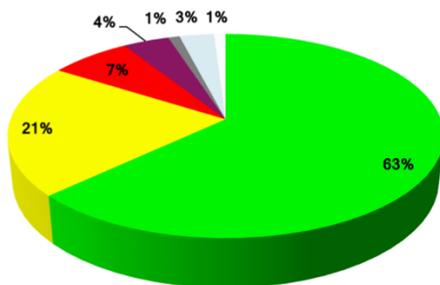


Figure 49 - Évaluation émotionnelle année de 6e. Analyse à partir des arbres d'auto-positionnement. Lancement de l'expérimentation

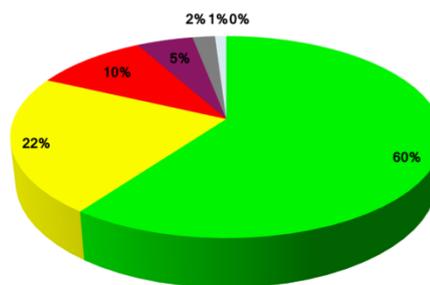


Figure 50 - Évaluation émotionnelle année de 5e. Analyse à partir des arbres d'auto-positionnement. L'année du doute et du questionnement des convictions.

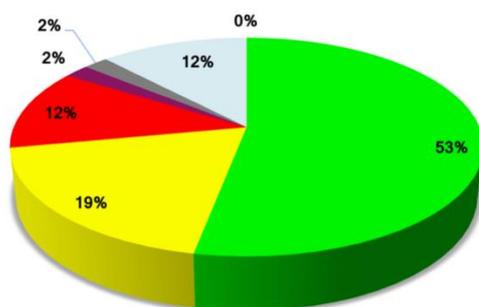


Figure 51 - Évaluation émotionnelle année de 4e. Analyse à partir des arbres d'auto-positionnement. L'année du changement de perspective et l'émergence progressive de la réflexivité

Légende :

- réussite
- coopération
- fermeture
- insécurité
- rejet
- absences
- réponses nulles

L'évolution des résultats de l'analyse relative aux arbres d'auto-positionnement montre que la première année, les élèves sont très enthousiastes vis-à-vis du projet. Il est à noter que le sentiment des élèves d'une bonne coopération est corrélé avec celui de réussite dans les ateliers de théâtre.

84% des réponses sont positives, les élèves ont un sentiment de réussite dans 63% des cas. Cependant, ils ont entouré des personnages des arbres, représentant leurs émotions dans le moment présent, sans vraiment laisser de commentaire. La deuxième année, l'équipe éducative a insisté pour qu'ils formulent les raisons de cet état émotionnel. Si les premières séances ont donné lieu à des réticences, par la suite, les élèves ont d'eux-mêmes tenu à justifier leurs choix. En début d'année de 4e, lors de la séance de danse, ce sont les élèves qui ont demandé à remplir les arbres lorsque je ne les avais pas distribués (notes prises dans le carnet d'observation). Je note également qu'en avançant dans le temps, les élèves proposent des évaluations plus différenciées. Dans la plupart des cas, ils n'entourent plus qu'un seul personnage par séance, alors qu'en 6e, ils en entouraient souvent 4 à 5. Ils n'ont plus de mal à justifier leur choix et expliciter leurs réponses. En revanche, plus les élèves entrent dans un vécu esthétique fort, plus ils refusent de répondre aux questionnaires. Il se pourrait qu'ils aient éprouvé le besoin de

rester dans leurs émotions, sans s'en distancier par une démarche réflexive. Leur sentiment de rejet pour les évaluations est devenu si fort que je n'ai pas insisté et j'ai arrêté de les proposer avant même la fin de l'année. Ce qui est également flagrant, c'est le taux d'absence des réponses des élèves en 4^e. Souvent, ils étaient pourtant présents en cours, mais n'ont tout simplement pas rempli leur fiche d'évaluation ou ne l'ont pas donnée. Aussi ne peut-on pas vraiment considérer les résultats absolus de l'année de 4^e comme représentatifs. Mais il apparaît que malgré les réticences exprimées par les élèves, malgré leurs oppositions, leurs revendications, ils restent très majoritairement satisfaits de leur travail théâtral.

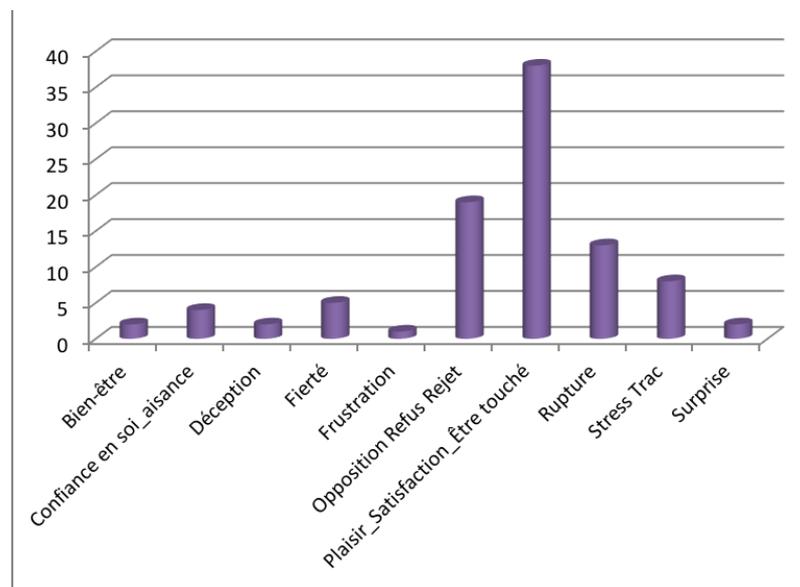


Figure 52 - Codage de la nature des émotions et des sentiments des élèves dans le logiciel NVIVO. Année de 4^e.

Le codage NVIVO des émotions et sentiments exprimés par les élèves au sujet de l'expérimentation met en évidence le rejet encore présent la première moitié de l'année, mais qui a rapidement été modifié lorsque les élèves sont entrés dans l'expérience esthétique de leur spectacle. C'est le moment de la rupture dans le projet, le point de bascule durant lequel les élèves prennent conscience de ce que leur apporte le projet au-delà des simples activités théâtrales ludiques.

Nous relevons également que la première et plus encore, la seconde année, les élèves ont eu des difficultés à se mettre en empathie, aussi bien avec leurs camarades qu'avec leurs personnages. Néanmoins, au fur et à mesure de l'avancée de l'expérimentation, leur attitude a commencé à changer.

24.3.2. Conscientisation de l'expérience esthétique et développement des attitudes d'empathie

C'est véritablement au cours de l'année de 4^e que les élèves évoluent du *jeu-game* au *jeu-play*²⁵³, dans un premier temps de nouveau grâce à la réception esthétique des spectacles.

*I don't remember what show, but some time after the show (3rd year, probably a show that I didn't go and see) <Jason> told me he realized what was missing from OUR show – **life**. He said that **performances seemed real, real actions and real emotions but that ours was still just theatre and didn't seem real.** (ComAng2, Questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)*

Le développement de l'acuité perceptive, émotionnelle et réflexive des élèves correspond au développement de leur attitude d'empathie qui évolue progressivement vers un bon niveau (c'est-à-dire avec des émotions positives).

Nous avons vu en effet que l'empathie requiert à la fois une perception **corporelle** (émotionnelle, kinesthésique) de l'Autre, et une transposition **mentale** de décentrement en imagination dans le vécu perceptif, émotionnel, sensoriel, intellectuel d'autrui. C'est à dire que chacun des élèves en interaction puise dans sa mémoire sensorielle, émotionnelle (organique) qu'il actualise (donc réactive et met à jour au cours de l'expérience en train de se faire) et associe à une interprétation mentale de l'expérience vécue dans le même moment par l'autre élève.

<Lyonel> : Cette année le thème du projet est *l'héro et l'intime. C'était bien de **prendre exemple** sur ***les autres théâtre que l'on a *regarder**, de **peindre** nos héros et voir ce qu'est un héros **pour nous et pour les autres**. (Questionnaire de fin d'année de 4^e, 10/06/2014, question 1)

<Kylie> : C'était une bonne séance, **j'ai appris beaucoup de *chose** aujourd'hui sur le théâtre et sur ce qu'on fait. Thank you (Arbres d'auto-positionnement, 18/03/2014)

²⁵³ cf. §23.1.2.2.

Au-delà des processus performatifs qui ont engendré cette conscience langagière des élèves via le vécu esthétique, quatre moments d'expériences esthétiques ont concouru à ce changement qualitatif chez les élèves.

- D'une part, d'un point de vue perceptif. Le spectacle de Robyn Orlin faisant intervenir la thématique de la transformation, qui s'adossait également à la thématique choisie par les élèves et les adultes puisque les deux personnages principaux étaient un homme qui aurait presque pu devenir un brillant danseur d'opéra, et une femme qui aurait presque pu devenir une brillante chanteuse. Mais ces deux personnes, totalement atypiques et antithétiques (homme blanc petit, grande femme noire; lui d'apparence fragile, elle semblant très dominante etc.) ne réalisent jamais totalement leur transformation de la chenille au papillon. Lorsque nous sommes arrivés au théâtre, les élèves ont tout de suite été invités à l'accueil à se placer sur scène alors que nous, adultes, étions dans le public. La performance, à la croisée du théâtre, du chant et de la danse, a dérouté les jeunes qui avaient une représentation de chorégraphies correspondant aux clips qu'ils visionnaient à la télévision. Ils ont été pris à partie, interpellés par les artistes qui parlaient directement aux spectateurs pour les amener à réfléchir à la condition d'artiste et plus largement, à la condition humaine. Ce spectacle a brisé volontairement les codes esthétiques canoniques, afin de stipuler l'importance de déplacer et dépasser les frontières de tous genres. L'artiste sud-africaine était présente à la fin du spectacle, et s'est entretenue avec les élèves, très impressionnés.

- D'autre part, la création artistique des élèves était nourrie de ce même spectacle, filant la symbolique de la tente comme objet de transformation, mais également d'extraits du roman Tom Sawyer mettant en scène un jeune de leur âge qui n'aime pas l'école. S'ils ont eu du mal à adhérer à l'histoire, c'est parce qu'ils connaissaient en réalité le dessin animé dont ils ne pouvaient se détacher et qui leur suggérait que cette histoire était réservée à des petits. Néanmoins, la thématique de la transformation et le travail sur les émotions fortes, inspiré de la scène du cimetière, les a finalement captivés car ils ont pu laisser libre cours à leur imaginaire.

<Mina> : J'ai bien aimé cette séance, car cela m'a ***motivé**. Cherch1 nous a *communiqués les projets à venir (portrait vidéo/audio etc ...)
Maintenant, nous faisons à 100% du théâtre. Ça me plait ! (Arbres d'auto-positionnement, 25/03/2014)

- La réflexivité sur le thème du héros a enfin donné lieu à deux travaux d'auto-portraits, l'un en peinture, l'autre en photo avec montage sonore, portraits avec lesquels les élèves sont entrés en interaction. Avec eux-mêmes, avec ceux des autres. Rappelons ici que Sting soulève la différence entre le théâtre canonique et la performance dans le jeu d'acteur. En effet, le jeu d'acteur au théâtre se réfère à un personnage créé par un autre, l'auteur, alors que dans la performance, c'est la représentation de soi (*Selbstdarstellung*), de ses idées, que l'artiste (pour nous, les élèves) partage avec son public. Lors de la répétition dans la salle de la mairie, leurs voix ont retenti dans l'espace, leurs portraits affichés comme dans une galerie étaient mis en valeur. Une musique forte accompagnait leurs déplacements vers ces portraits. Des jeux de lumière ont souligné leur jeu émotionnel. Ils ont été très émus de ce moment durant lequel leur beauté était sublimée par le regard des artistes, tout comme leurs voix projetées dans la salle, se racontant en allemand, en anglais, en français, dans leurs langues familiales. Lorsque leurs parents étaient dans le public, et qu'ils leur ont rendu ce bel hommage, les décrivant comme leurs véritables héros, l'émotion des spectateurs et des acteurs était palpable.

CitJeun: Au niveau de (.) du (.) du travail, de la proposition qui a été faite en fin d'année, euh (--), moi j'ai trouvé ça (.) euh bon (.) j'ai versé ma petite larme, [...], et **j'ai été vraiment complètement prise par l'émotion** (.) à (.) à certains moments. (Enregistrement audio, réunion d'équipe, préparation de l'année de 3^e lignes 49-52)

Les élèves ont parfois plus de mal à décrire cette émotion, mais beaucoup l'évoquent, ne serait-ce qu'en termes de plaisir éprouvé durant ce moment de partage :

<Chelsea> : et le meilleur moment était **le show** de nous voir hyper *stressé et au final ***s'amusé pendant le spectacle**. C'est dommage que l'année prochaine *sa sera la dernière. (Questionnaire de fin d'année de 4^e, 10/06/2014, question 2)

Mais d'autres expriment plus clairement leur satisfaction :

<Zero> : Ben (.) si, euh (.), par exemple quand on avait fini toute la scène, **devant les parents, des gens**, et ben (.) là, après, quand on a fini ben (.) on devait descendre, après on devait aller devant notre héros, ben (.) **là y'a des gens y se sent fiers parce que quand on leur dit ça : y sont beaux**, quoi, ben (.) là, les gens y dit : **ah c'est beau, et tout** après ben (.) **on est**

contents ; en plus comme on a fini, on vient de finir le théâtre, ben (.) on se trouve que, ouf, on n'a **plus besoin de stresser le cerveau, pace que* on devait apprendre les paroles** et tout après ben (.) là **on est calme**, après ben (.) là **on se sent bien**. (Entretien d'explicitation, élève <Zero>, 03/03/2015, lignes 275-280)

Ce moment scénique a déclenché l'ajustement de tout le travail mené jusqu'alors avec eux. Ils ont compris la démarche et ont d'eux-mêmes unanimement souhaité aller plus loin encore, tout comme l'équipe artistique a pris la décision de clore l'expérimentation par des exigences plus fortes, qui se sont accompagnées d'un texte en langues plus lourd à porter pour les élèves, plus complexe et plus dense, ce qui correspondait à leurs revendications.

CitJeun : oui oui oui, ils sont mûrs maintenant et **il n'y a plus qu'à les laisser pousser**, les laisser aller dans tous les sens, [...] là (.) **ils adhèrent**. Donc euh (--), et ils veulent faire. Je pense qu'il y a une grande volonté, **ils veulent nous épater** (Enregistrement audio, réunion d'équipe, responsable des programmes de Citoyenneté Jeunesse, préparation de l'année de 3^e lignes 91-95)

ComAng2 : et aussi **ils ont compris que ils peuvent aller plus loin** ; ils ont compris que, finalement, les zombies, euh, c'est rigolo mais au bout de dix minutes, euh (--)

ComAll : donnez nous autre chose à manger maintenant

ComAng2 : donc **il fallait les laisser faire pour qu'ils s'en rendent compte**. (Enregistrement audio, réunion d'équipe, comédiennes anglaise et suisse-allemande, préparation de l'année de 3^e lignes 112-115)

Il semblerait donc que ce soit cette double balance de conduite esthétique réceptrice et opératoire, trouvant son équilibre notamment grâce au travail mené parallèlement sur la flexibilité mentale par le passage entre toutes les langues et au travers de tous les langages, mais également grâce aux activités autour de la posture empathique, qu'une prise de conscience collective ait pu avoir lieu dans un moment émotionnel fort. Ils sont alors véritablement entrés dans le jeu d'acteur et ont, pour la plupart d'entre eux, lâché prise avec leur représentation de l'image qu'ils doivent donner d'eux-mêmes.

<Zero> : [Ce que j'ai préféré], c'était la scène de Tom Sawyer de <Lyonel> car ***sa fait réaliste**. (Questionnaire de fin d'année de 4^e, 10/06/2014, 2^e question)

Leur investissement dans le jeu d'acteur était palpable:

ChargProg2, ComAng1 et Caméraman: **très impressionnés par l'aisance corporelle des enfants**, en les comparant avec d'autres élèves du même âge. « **Ils sont vraiment dedans**, même s'ils discutent. Tu le sens quoi » (ChargProg2). Caméraman: « **Ils ont une vraie présence**. Je travaille avec d'autres élèves du même âge en atelier théâtre. Donc là c'est volontaire, c'est après les cours. Mais en fait, on voit bien que les jeunes, ils ne savent pas quoi faire de leur corps. Ils sont patauds. Alors qu'avec ce groupe, **c'est incroyable comme ils investissent l'espace. Ils savent se servir de leur corps**. » (Carnet d'observations, 15/10/2013)

La prise en compte de l'espace, centrale dans les approches performatives, a pu notamment se réaliser dans différents lieux. Ainsi, les langues parlées n'étaient pas confinées à la classe de langues – et cela concerne tout particulièrement l'allemand – mais elles ont pu être partagées avec d'autres jeunes, à l'extérieur de l'établissement scolaire, ce qui leur a conféré une dimension plus vivante, plus sensible. Par ailleurs, les élèves se sont sentis valorisés de pouvoir se produire sur des scènes professionnelles. Se voir reconnu dans leur engagement les a sans doute poussés à se surpasser dans leurs réalisations langagières esthétiques. Enfin, parler ces langues prenait sens tout à coup, car c'était l'occasion d'un partage avec un public qui se sentait touché par leurs productions. Les élèves étaient, par contagion émotionnelle, touchés à leur tour de ce vécu partagé, porté par les langues.

Le fait de travailler à l'extérieur, **dans des lieux réellement dédiés au spectacle** était très important (ou le passage au Goethe-Institut). Ça représente **une considération pour le travail**. On émet le signal que **ce travail a une valeur, une reconnaissance** et est **digne** d'être présent sur de « vraies » scènes. Je crois que les élèves y étaient très sensibles. **Cela motive aussi pour être « à la hauteur » (je cite)**.

Travailler dans un hall d'hôtel, de théâtre où il y a du passage, des regards c'est difficile; Mais au moment où cela est arrivé, **les élèves avaient la**

maturité et la capacité de concentration qu'il fallait pour ne pas trop se laisser perturber ou distraire. Cela aurait été très difficile dans une phase antérieure. (ComAll, Questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)

Le travail esthétique des élèves, guidés par les comédiennes, s'est fait tout d'abord dans les choix de **mise en scène**, co-construite. Les caractéristiques de la mise en scène selon Pavis vont guider la description suivante des éléments qui ont été déclencheurs de l'expérience esthétique des élèves d'un point de vue opératoire, scénique – les autres formes d'expériences esthétiques de type conduite opératoire relevant de moments forts comme la peinture des portraits, les enregistrements de leurs textes, les improvisations etc. Cette analyse d'un point de vue esthétique est réalisée à partir du modèle de Pavis appliqué à la vidéo de la performance finale devant les parents, salle Max Jacob, (05/06/2014).

○ *1 – Discours global de la mise en scène*

Les artistes ont travaillé avec les élèves sur les contrastes (récit narratif à partir de photos, en noir et blanc, sobre, avec des histoires individuelles - composé avec des petites saynètes très colorées, avec des lumières fluorescentes, qui se succédaient sur la même thématique comme autant d'interprétations du monde.)

○ *2 – Décor*

Le décor était sobre, bâti autour des corps des élèves eux-mêmes (portraits peints, portraits photographiés, corps en scène), et de l'objet symbolique : la tente. La distance entre les spectateurs et les acteurs a été peu à peu réduite, jusqu'à ce que les élèves traversent le public et l'enlacent en se positionnant tout autour et en échangeant des regards. Ces échanges très métaphoriques reprenaient les liens vitaux de l'apprendre : le lien à soi (les élèves se figent devant leurs portraits de héros grandeur nature), le lien aux autres (ils se retournent et se regardent les uns après les autres, regardent le public), le lien à l'environnement (ils déplacent l'espace de jeu, remontent sur scène puis sont de nouveau projetés sur grand écran et leurs voix, leurs langues emplissent la salle, rendant hommage à leurs familles).

Les couleurs étaient en clair obscur. Les comédiennes ont fait un atout de nos budgets réduits et ont joué sur « le décor du pauvre ».

Les décors ont été choisis par défaut, les moyens du bord. Je pense pouvoir parler d'un **non-décor**. On est dans un théâtre du pauvre, qui doit **se concentrer sur le sens du verbe, la présence de l'humain sur scène**, tout simplement ! Mais cela me semble juste dans notre contexte.

On pourrait dire la même chose des costumes. **Notre projet était plus centré sur les langues**. Costumes et décors étaient secondaires. Pour le travail théâtral, un travail sur le costume et son lien avec le personnage, le mouvement est évidemment intéressant. Mais notre focus était ailleurs.

Par contre le travail et l'apport de Photographe et Cadreur étaient constituants tout au long du projet ! D'une manière très contemporaine je pense que c'était là où nous avons en commun développé **une esthétique propre à notre projet**. Les **apports photo et vidéo sont devenus des éléments dramaturgiques et scénographiques**. (ComAng2, Questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)

Cet apport a commencé avec les vidéos des histoires sans paroles, en 5^e, et s'est intensifié en 4^e avec les portraits géants en gros plan des élèves, et leur polyphonie de langues en montage continu. Il s'est encore intensifié en 3^e avec l'introduction de la vidéo en direct et des films tournés avec les élèves dans leur établissement et dans leur ville, qui faisaient partie de la mise en scène.

○ 3- *Lumières et rythme*

Ce n'est qu'à partir de la 4^e également que nous avons pu jouer sur les lumières. Les lumières récréaient les contrastes : noir et blanc, couleurs très vives. Elles rythmaient les scènes comme autant d'essais de raconter une même histoire, à la manière de Queneau.

<Isabelle> : Euh le moment, c'était au début, au tout tout tout début où y **avait les lumières** et tout, enfin non, on était immobiles et euh (.) et genre **on disait c'étaient qui nos héros**, et genre, **derrière, y'avait une image**, je trouvais ça super beau, euh (.) quand **c'était en noir et blanc** (.) et, et la fin, quand **on devait rejoindre (les héros) là je trouvais que c'était magnifique**. Plus **la musique**, c'était bien. (<Isabelle>, entretien d'explicitation, 03/03/2015, lignes 361-364)

L'exigence esthétique des comédiennes a cependant souligné l'insuffisance encore de la qualité de production en 4è :

*In my opinion there **were a lot of problems with the final mise en scene**, the stage was cluttered, the actions where not clear, the text was mumbled. I had given little importance to this. I focused on the energy between them (the students), and the presence they had on stage. **The rhythm was regularly broken.** (ComAng2, Questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)*

Qualité esthétique opératoire qui sera augmentée l'année suivante dans le même mouvement que la qualité de la relation à soi, aux autres, à l'espace :

***Harmony and complicity** was present throughout the scenes between the actors but not the characters, this is **looked and felt beautiful**. The **rhythm** was deliberately broken at times, this was part of the mise en scene and added to the charm of it. **These breaks included sudden change in emotion and the videos.** The videos **added an extra dimension of beauty.** (ComAng2, Questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)*

D'un rythme involontairement irrégulier en 4è, les artistes et les élèves sont passés à un rythme volontairement décousu en 3è, jouant sur les ralentissements et les accélérations des déplacements, dans les vidéos tournées pour le spectacle, dans les échanges de paroles et de regards.

○ 4 - Objets

Les objets étaient également très peu nombreux, mais chaque année, un objet symbolique venait accompagner la pièce. En 6è, la feuille de papier qui se transforme (en avion, en ticket, en message etc.) ; en 5è, l'écran vidéo qui projette « l'autre monde », le monde intérieur, celui qu'on doit apprendre à décoder. En 4è, la tente qui engloutit les élèves et les transforme de manière positive, en héros de leurs rêves d'enfants, ou de manière négative, en morts-vivants lorsque leurs rêves ont échoué. En troisième, c'est de nouveau une projection qui est au centre, avec la possibilité artistique de jouer plusieurs lieux en un par la vidéo en direct (deux élèves étaient dans le public, filmés en gros plan par une caméra dont la captation était retransmise en direct ; cela donnait l'illusion qu'ils étaient dans le studio de télévision) ; ou en indirect (une scène avait été

filmée à l'école, une autre dans un parc de la ville, toutes deux faisant partie intégrante du spectacle).

○ 5 – *Costumes*

Les costumes inexistants en 6^e et 5^e ont été introduits en 4^e par les élèves eux-mêmes (héros de jeunesse, tirés de BD ou de contes de princesses ; morts vivants aux lèvres rouge-sang en costume noir etc.). En 3^e, les élèves portaient des T-Shirt très sobres, blancs, imprimés d'un logo que les élèves ont eux-mêmes créé en arts plastiques pour symboliser leur émission de télévision).

○ 6 – *Jeu d'acteur*

C'est principalement sur les interactions entre les élèves (de soi à soi et de soi à l'autre) et les interactions élèves-public que s'est jouée la mise en scène, en particulier en 4^e, comme nous l'avons décrit ci-dessus, l'espace étant au cœur du jeu de ces interactions. Les comédiennes ont particulièrement travaillé avec les élèves sur le lien entre la corporéité et le texte, les postures, les placements, les expressions faciales gestuelles, le placement de la voix etc.

L'ensemble de l'équipe a été très touché par la prestation des élèves en 4^e, et les élèves eux-mêmes, nous l'avons vu plus haut, ont aimé ce moment.

La comédienne anglaise perçoit néanmoins la situation différemment de l'ensemble des participants. Pour elle :

With 'heroes' being such a wide theme, the most beautiful part of it was discovering and exploring the student's different heroes. I think this was lost on stage, because the students didn't see that their different ideas made for one beautiful idea (ComAng2, Questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)

Les commentaires des élèves font au contraire valoir leur émotion et l'unité de classe perçue dans cette création, que nous n'avons pas toujours vue de l'extérieur. J'ai été parfois surprise de leurs réactions dans les questionnaires. Ceci nous montre à quel

point il faut être prudent, en tant qu'enseignant, car nos perceptions diffèrent parfois grandement du vécu propre des élèves.

○ 7 – *Fonction de la musique, des bruitages, des silences, des vidéos etc.*

En 4^e également, pour la première fois, de la musique est venue accompagner le spectacle, parler avec les élèves. Les musiques ont été choisies avec les élèves, dans un répertoire anglo-allemand. Là encore, cet élément fort a ému les élèves.

<Isabelle> : En 4^eme, **c'était un spectacle très beau (côté esthétique)** grâce aux **effets de lumières. Emouvant** à la fois car à la fin nous sommes partis rejoindre nos héros, **avec la musique** qui suit. C'était **très émouvant et très beau**. (Questionnaire élèves de fin d'expérimentation, 26/05/2015)

○ 8 – *Interprétation de la thématique annuelle par la mise en scène*

Les options dramaturgiques choisies par les comédiennes étaient conditionnées par les moyens disponibles : les moyens linguistiques, financiers, structurels (salles) etc. Elles ont toujours, dans ce contexte contraignant, veillé à relier les objectifs didactiques des enseignantes aux besoins d'expressivité des élèves et à des exigences artistiques (placements, rythme, écoute, diction, regards etc.).

Au-delà de la thématique commune choisie chaque année par la communauté de pratiques, des interprétations individuelles ont toujours été proposées par les élèves, ce qui correspond à l'esprit même de la performance artistique.

Les genres textuels choisis pour la rédaction de la pièce étaient variés et évolutifs, issus de la littérature et des improvisations des élèves. Ce n'est que la dernière année que les élèves ont véritablement travaillé sur un texte théâtral, co-écrit avec un auteur professionnel.

○ 9 – *Le texte dans la mise en scène*

Les langues jouaient un rôle majeur dans ces interprétations des thématiques annuelles, car elles constituaient le lien entre le vécu propre des élèves et les apprentissages scolaires, le monde intérieur et le monde extérieur qui était progressivement intériorisé, incorporé.

Les textes performés dans les différentes langues - la translanguageance - ont permis aux élèves d'atteindre des objectifs d'apprentissages scolaires, liés à des exigences institutionnelles, avec des intérêts personnels et leur sensibilité individuelle.

Les textes se sont densifiés, le niveau de langues s'est complexifié chaque année. Au plus proche de la performance (relation de l'acteur à soi-même : l'élève co-écrit son histoire), ces écrits ont été chaque année enrichis par les artistes, et cela tout particulièrement en 3^e puisqu'ils ont eu la chance de bénéficier du soutien de Lutz Hübner et Sarah Nemitz, auteurs, metteurs en scène et comédiens berlinois de renom. Cette co-écriture permettait de les toucher (les textes, les idées, les premiers jets d'écriture viennent d'eux) tout en faisant progresser leur niveau de langue et leur maîtrise de structures langagières complexes sans que ce travail leur semble difficile.

Ils ont littéralement incorporé les langues de l'école dans leur biographie langagière.

EnsAng2 : Même quand on parle qu'une seule langue **notre corps parle avec** ; déjà ; après, quand quand on a la chance de de maîtriser aussi plusieurs langues, euh (--) oui on va toutes les utiliser, surtout quand on est aussi dans un contexte euh pluri-linguiste. Là **on va utiliser euh aussi plusieurs langues pour s'exprimer en même temps que le corps**. Mais quand on quand on retire ce contexte là et qu'on qu'on n'est que dans une seule langue, on fait déjà du trans-langage puisque on parle avec notre langue, mais **on parle aussi avec le corps, on parle aussi avec les expressions**, on le fait déjà et c'est inconscient ; et **et nos élèves c'est un peu la même chose, ils le font, sauf que c'est inconscient**.
(Enregistrement audio, réunion d'équipe, enseignante d'anglais, préparation de l'année de 3^e, lignes 126-133)

Cette citation met également en évidence la réflexivité menée en communauté de pratiques tout au long de l'expérimentation. Les enseignantes, les comédiennes, les membres de Citoyenneté Jeunesse emploient les termes de l'étude « scientifique » avec grand naturel.

Néanmoins, nous verrons ci-après que ces processus ne sont pas univoques : ils ne sont pas qu'inconscients, mais les élèves alternent avec une grande flexibilité entre les phases d'usage inconscient ou pré-conscient et conscient de la langue et des langues.

○ 10 – *Le public*

Le public était principalement bienveillant. Les phases de représentations les plus douloureuses pour les élèves étaient celles faites uniquement devant leurs camarades, dans le cadre scolaire. Leur image d'adolescents prenait le dessus et les moqueries du public les atteignaient encore. Devant et avec les familles, les autres enseignants, les élèves d'autres établissements de France (au Goethe-Institut) ou d'Europe (à Turin) (les élèves étaient plus âgés), les élèves concernés par l'étude ont pu au contraire s'épanouir, comme cela a été évoqué précédemment. Ils ont impliqué le public en s'adressant à eux dans leurs langues familiales, en traversant l'espace du public pour prolonger leur scène, en soutenant leur regard dans un partage engagé.

24.3.3. *Développement de la capacité métacognitive en lien avec les capacités de translangageance et l'expérience esthétique : créer des liens, trouver du sens*

24.3.3.1. Prise de risques et translangageance de bas et de haut niveau

À partir de l'année de 4^e, les élèves prennent plus de risques dans les langues et n'ont plus besoin de (Questionnaire enseignant de fin de projet, enseignante d'allemand, 01/11/2015). Ils passent de plus en plus souvent par la reformulation dans la langue cible.

ComAll : *Ihr sagt, was sich abspielt.*

<Chelsea> : *Wir sagen, was passiert.*

ComAll : *Ja ganz genau.* (Carnet d'observations, 14/11/2013)

La comédienne emploie une expression assez complexe que les élèves ne connaissent pas : « vous dites ce qui se joue ». Néanmoins, Chelsea, par déduction, comprend la phrase (spielt = joue) et elle reformule pour être sûre, et pour les autres : « nous disons ce qui se passe ». L'enseignante d'allemand, en effet, lorsqu'elle les interroge sur la compréhension d'un texte en classe, demande régulièrement aux élèves : « *Was passiert ? Was ist passiert ?* ».

L'autonomie langagière des élèves se fait sentir de manière intrinsèque dans chaque langue, mais également au travers de toutes les langues et de tous les langages. Dans

l'exercice qui suit, les élèves doivent jouer avec les contrastes. Ils doivent prendre une perspective égocentrée avant de se décentrer, changement qui passe par le jeu de transformation physiologique lié à la phonétique des langues.

○ *1^{ère} phase : imitation, décentrement*

La comédienne germanophone propose à chacun d'entrer par la corporéité dans le texte qu'elle a choisi, de Calaferte. Dans ce texte, les riches s'opposent aux pauvres, et chacun vit pour soi. C'est un « moâ » appuyé que l'auteur choisit pour transcrire le « moi » des comédiens. La comédienne propose de jouer les caractères des différents personnages, disant « moi » dans plusieurs langues, en jouant des animaux dont les bruitages font penser à ces différentes langues.

Les élèves entrent dans les langues par **l'imitation** des personnes de référence (comédiennes, enseignantes). Ils répètent *ich, ich, ich ich* après la comédienne allemande, mais ne comprennent pas ses instructions (*Was kann das für ein Tier werden, wenn ich « ich ich » sage?* [Quel animal pourrais-je devenir si je dis « moi, moi » ?]). La comédienne anglaise, qui elle-même fait l'activité tout comme les élèves, ne comprend pas l'allemand mais comprend l'intention au travers de l'exemple joué, réalise alors une médiation corporelle et linguistique en donnant elle-même une réponse possible, simultanément en acte et en parole : *a snake*. Comédienne all : *eine Schlange, ja* [oui, un serpent]. Les élèves imitent les comédiennes, puis, questionnés sur les différentes façons de dire « moi » dans différentes langues, ils poursuivent par le *me* anglais qu'ils transforment en couinement de souris pour les uns, en ours pour les autres. L'enseignante d'allemand, elle-même de nationalité italienne, piaille *io* [moi en italien] à la vue du serpent qui s'avance vers elle en sifflant *ich*. Les élèves prolongent son jeu. Le sens se crée en jouant et parlant à la fois.

○ *2^e phase : prise de distance (faire des choix).*

Très vite, les élèves se détachent des adultes et poursuivent d'eux-mêmes l'activité en autonomie. L'élève <Mina> propose sa langue familiale, le portugais.

- | |
|---|
| <p>- <Mina>: Et moi, c'est quoi ? ((Elle attend que la comédienne lui fasse une proposition de jeu))</p> <p>- ComAll : <i>Was hast du für eine Sprache ?</i> [Qu'est-ce que tu as comme langue ?]</p> |
|---|

- <Mina> : *eu*. ((Moi en portugais. L'élève ne répond pas à la question mais poursuit l'activité.)) (Extrait carnet d'observations, 10/10/2013)

Ce *moi* en portugais est alors interprété en 'chien portugais' par <Synio>. <Mina> joue un oiseau et s'approche, tout en imitant les variations de voix du questionnement. <Synio> répond corporellement, en acte, à la question de sa camarade (médiation corporelle). Cette impulsion encourage <Mina> à faire son propre choix. En associant un mot dans leur langue familiale avec un animal, son comportement et les sons qu'il émet, les élèves retournent à la racine de leur langue intime pour la relier avec des langues étrangères. Ce passage des langues de l'école vers les langues familiales pour revenir à la langue de l'école se retrouve dans de nombreuses activités au cours de l'année, qui se complexifient au fil des séances. Les élèves **se relient** à leur expérience de la réalité dans leur langue première en explorant leurs répertoires, par la représentation physiologique du rythme, de la musicalité (approche synesthésique).

<Chelsea> : Comment on dit en chinois, 'moi' ? Les élèves chinois s'entretiennent longtemps avant de proposer : « 我 » [wǒ].

<Chelsea> : Oh, ça, on dirait un ours ! <Chelsea> joue un ours et répète [wǒ]. (Extrait du carnet d'observations + corpus vidéo, 10/10/2013)

Du « moâ » -animal, ils sont passés au « moi » émotions/sentiment/caractère (bien-être/arrogance dans le cercle – peur/froid/crainte hors du cercle), à d'autres mots dans les langues de leur choix, mais en adéquation avec le contexte instauré dans et hors du cercle (*yellow/cantar/arrogant*²⁵⁴/*grau/kalt*) puis à des phrases (M. *Ich habe hunger* [j'ai faim]). Se relier à eux-mêmes en passant par la corporéité des langages a donc permis aux élèves d'établir un socle pour accueillir le langage verbal non encore connu.

○ 3^e phase : **prise de risque** (*translangager*).

Parce qu'ils font, dans l'espace sécurisé du théâtre, cette expérience non menaçante, esthésique et esthétique de l'altérité, de l'inconnu, de la prise de risque, de la sérendipité (dans l'improvisation notamment), les élèves ne se réfugient plus dans un silence protecteur s'ils ne connaissent pas les mots ou les tournures dont ils ont besoin. Ils

²⁵⁴ Un certain nombre d'élèves ne comprennent pas „Arroganz“. Un élève traduit en français, mais les élèves ne connaissent pas le mot « arrogant » non plus, ce qui explique leurs difficultés à comprendre le terme. Ces activités mettent en lumière l'importance de relier toutes les langues de l'école et la nécessité de repenser, selon les contextes, le statut du français à l'école.

partent de ce qu'ils connaissent déjà en s'appuyant :

- a) sur le geste. L'apprentissage du nouveau lexique advient grâce à l'interprétation kinesthésique par un mouvement esthétique.

<Lyonel>: J'ai bien aimé le jeu de la "scène" car j'aime *mimé et ensuite *ajouté le texte, les gestes expriment autant que les mots donc c'est intéressant. (Arbres d'auto-positionnement, 28/01/2014)

- b) sur la prosodie (<Chelsea> fait le lien entre l'accentuation syllabique de l'anglais et de l'allemand : *shádown // Schátten*) (carnet d'observation, 14/11/2013)

- c) sur le lexique (<Pamela> : *Wir haben nicht gelisten (listen = anglais, conjugué avec la particule du parfait en allemand, au lieu de « zugehört »*). Nous voyons que la pédagogie utilisée permet aux élèves de s'appuyer sur les mécanismes de *codemixing*, habituellement repérables chez des enfants bilingues, et qui relèvent de la créativité.²⁵⁵

- d) sur la consonance des mots (<Chelsea> reconnaît la racine commune entre *Schatten* et *shadow*. <Melinda> relie *Schlange* à *snake*).

EnsAll : **Ils vivent les langues.** (...) Même s'ils ne connaissent pas certains mots ils vont (-) voilà... ils vont le faire par d'autres mots. (Enseignante d'allemand, entretien semi-directif, 23/04/2014, ligne 47)

EnsAll : Donc déjà pour eux c'est une technique, déjà (--) une technique et **ils ne sont pas dans la traduction mais dans la médiation.** Déjà à l'oral, **verbalement, à l'oral, et puis à l'écrit.** Et euhm (---) et oui (.) je pense que c'est en douceur parce que y=a pas de contrainte, on les laisse libres et dans cette liberté en fait **dans tout ce choix ils viennent vite à la langue qu'on veut leur enseigner.** Par exemple l'anglais, l'allemand. On leur impose mais ce n'est plus tellement imposé en fait. Ce n'est plus aussi (.) je dirais violent, même si ce n'est pas vraiment une violence mais voilà **c'est pas lourd.** Je pense que **c'est fait en douceur, en finesse.** C'est euh (--) y=a toute cette liberté en fait. (EnsAll_entretien semi directif, 23/04/2014, lignes 113-120)

Cette liberté est en réalité guidée dans un objectif esthétique dans la production langagière (corporelle et verbale). Facteur de créativité (cf. §1.), la **désinhibition**

²⁵⁵ La correction de la langue dans les séances de théâtre se fait peu à peu, comme dans un contexte hors cadre scolaire. Ici, la comédienne a simplement repris: *Du hast nicht zugehört, ok.* D'autres phases d'apprentissage sont consacrées au travail sur la langue.

corporelle et émotionnelle, enclenchée par la liberté laissée aux élèves d'exprimer leurs idées, **a pour conséquence une désinhibition linguistique**, ce qui est montré dans l'analyse des trois extraits de corpus ci-dessus.

24.3.3.2. Alternance codique

Cette flexibilité mentale se ressent dans leur utilisation des langues à proprement parler. Jusqu'à la fin de l'expérimentation, les élèves continuent à user de l'alternance codique, mais en complexifiant le vocabulaire qu'ils emploient d'une part, et en étant conscients de cet usage mixte des langues d'autre part.

EnsAll : Ils privilégient la communication en fait (Enregistrement audio, réunion d'équipe, enseignante d'allemand, préparation de l'année de 3^e, ligne 171)

Ils s'appuient sur cette possibilité de s'exprimer pour pouvoir répondre à leur envie de partager une pensée.

Cette année-là, les élèves passent progressivement de l'alternance codique intraphrasique probablement hors contrôle...

<Synio> (à EnsAll) : « Das ist *my* job²⁵⁶ » (Il est difficile d'entendre si <Alex> dit "*my*" ou "*mein*", mais il a probablement fait usage du *codemixing* entre l'allemand et l'anglais).

...à l'alternance codique intraphrasique sous contrôle :

<Pamela> (à ComAng2): I hesitate *entre* two paints. *Between*, voilà c'est ça. (Carnet d'observations, 03/12/2013)

Ainsi qu'à l'alternance codique interphrasique hors et sous contrôle, qui, dans ce projet, était totalement justifiée puisqu'il s'agissait véritablement d'alterner entre les langues

<Pamela> (à ComAll) : *Auf Deutsch, auf Englisch oder auf Französisch ?*
ComAll : *Wie reagieren die Armen gegenüber den Reichen ?* (Carnet

²⁵⁶ Les élèves, en cours d'anglais, ont inventé dans les mêmes semaines des mises en scènes dans lesquelles ils jouent des situations de recherche d'emploi. L'enseignante d'anglais les a filmés pour mener un travail réflexif avec eux. Elle a intitulé ce travail „*job interviews*“. On peut donc supposer que c'est de ces situations que <Synio> a retenu l'expression « *my job* ». Dans la mesure où « *job* » est également employé en français, il a probablement tenté de le combiner dans une phrase allemande. Cette stratégie est *de facto* intéressante puisque « *job* » s'emploie effectivement en allemand également.

d'observations, 03/12/2013)

On voit que la comédienne ne répond pas directement à la question, mais sa stratégie consiste à poursuivre dans sa langue pour inciter <Pamela> et ses autres camarades à s'adresser à elle en allemand, mais surtout, à agir en fonction de sa question.

<Chelsea> pourtant n'agit pas mais poursuit la réflexion et propose un terme qu'elle ne connaît pas en allemand, car elle fait le lien avec un enseignement en cours de français. Sa réaction est nouvelle car elle a davantage tendance à co-agir pour comprendre.

<Chelsea> : Déboussolés.

<Lyonel> : « Déboussolé » tu sais ce que ça veut dire ?

<Chelsea> : Ben oui je sais ce que ça veut dire on l'a appris en français

(Carnet d'observations, 03/12/2013)

Les élèves s'autorisent à réinvestir leurs apprentissages dans le cours de théâtre. Ces liens tissés entre les langues deviennent de plus en plus perceptibles.

EnsAng2: **parfois ils utilisent une langue et ils s'en rendent même pas compte**, et quand on leur demande et ben ils disent : ben non, j'ai parlé dans une autre langue ; et finalement après quand on voit dans la cassette ben c'était pas le cas ; donc ils le font ; après ils n'en ont pas conscience, et quand je leur ai parlé de Turin en leur disant qu'il y aurait des enfants de toute l'Europe, « mais dans quelle langue on va parler ? » On a dit ben on s'en fiche de la langue, vous savez déjà en parler plein, vous allez vous débrouiller ; vous serez dans le bain ben vous allez essayer de parler avec tout le monde comme vous le pouvez : et c'était ça aussi leur dire : ben vous allez trans-langager en fait ; c'était ça que je leur disais ; mais euh (--), ils n'en ont pas conscience.

EnsAll : je me demande si c'est pas aussi, là je, je... si c'est pas à **partir d'une langue trouver des stratégies pour euh (--), qui, ben qui aident à trouver le mot dans une autre langue**. Par exemple de l'italien au français, et euh (--), et là de l'anglais à l'allemand ou vice versa. Parce qu'il y avait le mot et firework et Feuerwerk. Ça il l'avait, ils avaient, ils l'avaient compris en fait et je me demande si voilà si c'est pas translangager ça aussi.

EnsAng2 : ou avec le flamand. Quand ils ont vu euh (--), aussi les liens entre l'allemand et euh (--), le flamand

EnsAll : le flamand, oui, *dot, tot*.

EnsAng2 : [*Dot* ils ont vu ça dans la pièce

EnsAll : *Dot* oui ils ont vu ça dans la pièce]. Oui mais même à la bibliothèque aussi, l'exposition en fait de photos. Y avait une croix et il y avait écrit *dod* et euh (--) ils avaient, ils avaient euh (--) réussi à comprendre que c'était *tot*, mais voilà : **dead + tot , ça donnait dod**. Et ça [c'était <Arno> qui l'avait...

ComAng2 : par moments je pense qu'ils sont conscients] quand même, parce que ils me parlent en anglais et à un moment ils trouvent pas le mot alors je vois qu'ils cherchent, ils cherchent et s'ils trouvent pas : bon bah tant pis, je le dis en allemand ; ils le disent en allemand ; ils sont très conscients du fait qu'ils le disent en allemand, mais ça pose pas de problème. Ils continuent la phrase quand même, ils répondent en anglais. Ils sont pas gênés par le fait d'avoir passé [en (.) en allemand (lignes 134-160)

24.3.3.3. Codemeshing²⁵⁷

À partir de la 4^e, l'alternance codique interphrasique proposée jusque-là à l'écrit de manière plus guidée par les artistes devient naturelle dans les productions des élèves.

Deux types d'écrits voient le jour :

- les récits narratifs inspirés d'une réflexion (histoires de héros), qui ont fait l'objet d'un travail de traduction pour obtenir des récits au moins dans les trois langues de l'école : l'allemand, l'anglais, le français (cf. §.19.3).

- les écrits spontanés suite à des improvisations. Dans leurs créations scéniques, les élèves proposent d'eux-mêmes ces passages entre les langues, à l'exemple de cette production d'écrit réalisée par deux élèves suite à une activité d'improvisation autour de l'objet « tente », inspiré du spectacle de Robyn Orlin.

Magic *Tante : <Synio> / <Zero>

Au début les garçons frappent à la porte.

Tous : *I

Brian : I : Quo is ?

Santana: We are staying at home

OTI: *Oh chi

Kimberly: So! Go to the living room

On reste au salon

²⁵⁷ « I use translanguaging for the general communicative competence of multilinguals and use codemeshing for the realization of translanguaging in texts ». (Canagarajah, 2011, p. 403)

Lukas: **spielen wir Cluedo!* (On joue au Cluedo?)
 Ahmed: Où sont les dés? (arabes)
 Oti: 他們在那裡! (**en chinois**) (Ils sont là)
 Tous, 5 minutes plus tard.
 Brian: *Oh I'm hungry! and you!*
 Tous: Yes **et les autres langues**
 Brian: **I will so and get pizza!*
 Tous: Yeh! **Et autres langages**
 Tous: 5,10,30 min plus tard
 Ahmed: j'ai faim (**arabe**)
 Santana: *where is Brian**
 Kimberly: *Brian is in the kitchen**
 Lukas: *Das ist seltsam. Warum kommt er nicht zurück*^{258*}.
 On descend les escaliers*
 Bryan: **what's happened?*
 Kimi: *I don't know*
 Ahmed: regardez!

Cet extrait de corpus est tiré d'un exercice rédigé immédiatement après une phase d'improvisation durant laquelle les élèves devaient imaginer une scène de transformation qui se produisait à l'intérieur de la tente. Ils l'ont envoyée en format word à leurs enseignantes. Les erreurs de ponctuation et les commentaires entre parenthèses sont donc leur production.

Chaque contexte était différent selon les groupes. Le court extrait de rédaction spontanée des élèves montre que ces deux locuteurs sinophones choisissent non seulement d'écrire en anglais et en allemand, mais également en mandarin (ils ne sont visiblement pas sûrs de l'écriture de leur langue, écrivent *oh Chi*), et ils envisagent de demander à leurs camarades certaines phrases en arabe (dans plusieurs « arabes ») ou dans « d'autres langues ». Ils introduisent même du latin « quo », sans doute par jeu d'humour. On note également l'humour dans l'échange : « *Where is Brian ? Brian is in the kitchen* ». Leur emploi de l'alternance codique (*codemeshing*) interphrasique est maîtrisé. Ce qui était un exercice proposé par les comédiennes en 6^e (scène du train) relève en 4^e de la créativité provenant immédiatement des élèves, qui parviennent, en incorporant les langues *via* le jeu du changement de personnalité intra- et interindividuelle, propre à la performance, à se raconter dans plusieurs langues.

<Kylie> : Dans le projet, **je m'exprime grâce à mon personnage**... et moi même car on donne des idées qui viennent de **nous-même* et **notre personnage nous aide à les exprimer**. Je me suis aussi **exprimer* grâce à **plusieurs langues**, anglais, italien, allemand et français. (Questionnaire

²⁵⁸ C'est étrange, pourquoi ne revient-il pas?

Le jeu d'acteur dans la performance représente donc une **médiation esthétique** (cf. §. 22.3.2) comme nous avons pu le voir ci-dessus, les élèves parvenant à s'exprimer en se décentrant, parce qu'ils sont eux-mêmes mais jouent un autre, dans l'espace sécurisé du théâtre qui potentialise toutes leurs capacités langagières, non verbales et verbales, orales et écrites, émotionnelles et intellectuelles, kinesthésiques et sensorielles.

24.4. Année de 3è : bissociation des médiations de bas et de haut niveau

L'année de l'autonomie : entrer en résonance, intégrer, communiquer (dernier niveau de l'Arbre du Savoir-Apprendre).

L'évolution des analyses de la dernière année fait apparaître clairement un équilibrage entre l'empathie, l'expérience esthétique et la translangageance. Ce qui avait été amorcé à la fin d'année de 4è est pleinement vécu par les élèves, sous contrôle, lors de leur année de troisième. Ce qui est très intéressant également, c'est que ce n'est qu'en dernière année d'expérimentation que les données en première personne des élèves sont congruentes avec les perceptions en troisième personne des adultes concernant l'évolution des élèves. Ce constat m'amène à penser que les élèves atteignent effectivement le haut de l'arbre du référentiel cognitif de Trocmé-Fabre, qui correspond à l'entrée en autonomie. Ce passage est possible grâce à l'équilibrage de toutes les phases précédentes, à l'entrée en résonance des élèves entre eux et avec les adultes, à leur capacité à tisser des liens, à leur capacité à communiquer, donc à construire ensemble en pleine maîtrise de tous ces processus et stratégies.

La dernière année d'expérimentation, j'ai codé dans NVIVO :

- 7 entretiens individuels d'explicitation d'élèves
- 1 entretien collectif semi-directif d'élèves mené par le photographe
- 1 questionnaire de fin d'année renseigné par les élèves (synthèse de 20 questionnaires élèves)
- 3 entretiens individuels d'explicitation des enseignantes (d'allemand, d'anglais, de français)
- 3 questionnaires de fin d'expérimentation des enseignantes (d'allemand, d'anglais, de français)
- 2 questionnaires de fin d'expérimentation des comédiennes

- 1 entretien semi-directif de la chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse
- 1 transcription d'une réunion de préparation de l'année avec les enseignants, les artistes, la chargée de programmes culturels et la responsable des programmes culturels de Citoyenneté Jeunesse
- 4 extraits de mes carnets de notes

Pour l'analyse thématique, je croise ces sources avec la vidéo de la représentation à Turin.

J'ai codé 25 nœuds, auxquels s'ajoutent les trois nœuds des trois variables empathie, expérience esthétique et translangageance ; et j'ai codé un total de 24 sous-nœuds.

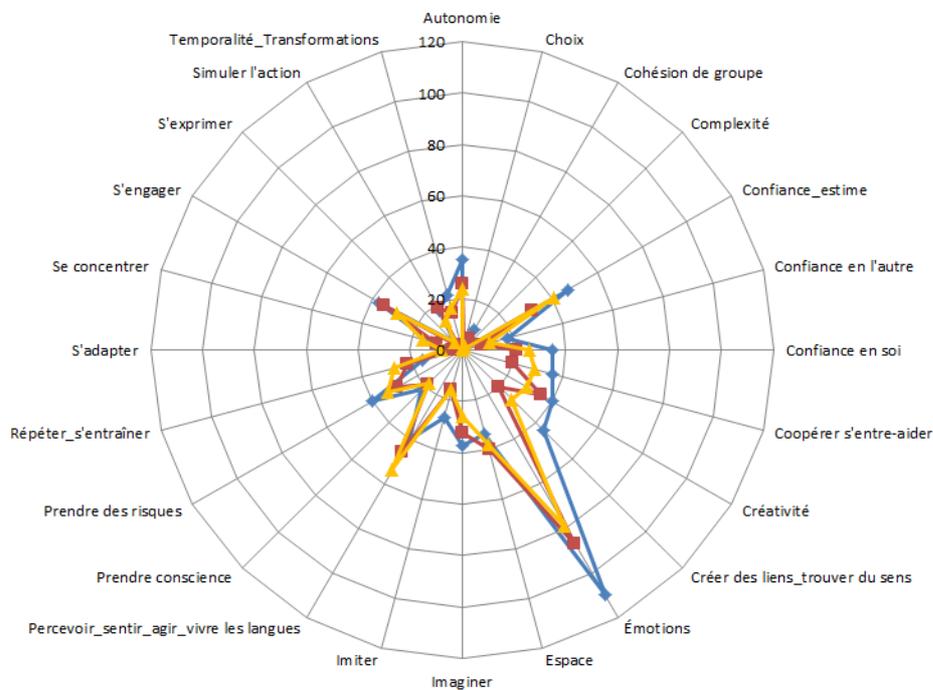
Je croise ces données avec la vidéo de la performance à Turin et les résultats du test IRI.

Les références d'encodage, en troisième, sont exponentielles par rapport à la 6^e. Alors que le plus fort co-encodage depuis les témoignages en première personne des élèves, pour l'ensemble des trois variables, en 6^e, concerne 22 références pour le nœud « sentir, éprouver, agir », après lequel viennent 14 références pour les « émotions », en 3^e, nous avons 276 références encodées au total pour les « émotions » et 140 pour « percevoir, sentir, agir » dans les langues. Le maximum de co-encodage concerne en 6^e le croisement « translangageance » et « sentir, éprouver, agir », avec 15 points ; en 3^e, ce sont les croisements « empathie »/ « émotions » (avec 110 références communes d'encodage) et « expérience esthétique »/ « émotions » (avec 87 références communes d'encodage) qui dominent.

Ces chiffres montrent bien le glissement perceptif qui s'opère de la 6^e à la troisième. Les apprentissages linguistiques se complexifient grandement d'année en année, mais ils sont de moins en moins évoqués. Ce sont les expériences esthétiques et les relations empathiques, indissociables des émotions, qui semblent être les véritables leviers de la progression des élèves et de leur engagement grandissant dans les apprentissages des LVE.

La très grande précision d'analyse que j'obtiens de la part des adultes et des élèves est peut-être due à l'expérience de la recherche, qui permet aux uns et aux autres d'avoir une attitude réflexive plus fine. Elle est peut-être également due aux outils mis en place. En effet, j'ai mené des entretiens d'explicitation en 3^e, à caractère phénoménologique. J'ai donc beaucoup moins guidé la parole des uns et des autres. Il est probable que la nature même des entretiens me permet d'obtenir en 3^e des réponses au plus près du

vécu des élèves et des perceptions des adultes concernant ce vécu, et laissent ainsi transparaître à quel point les stratégies de la relation à l'autre et à soi sont porteuses de la qualité de l'acte d'apprendre.



Légende :

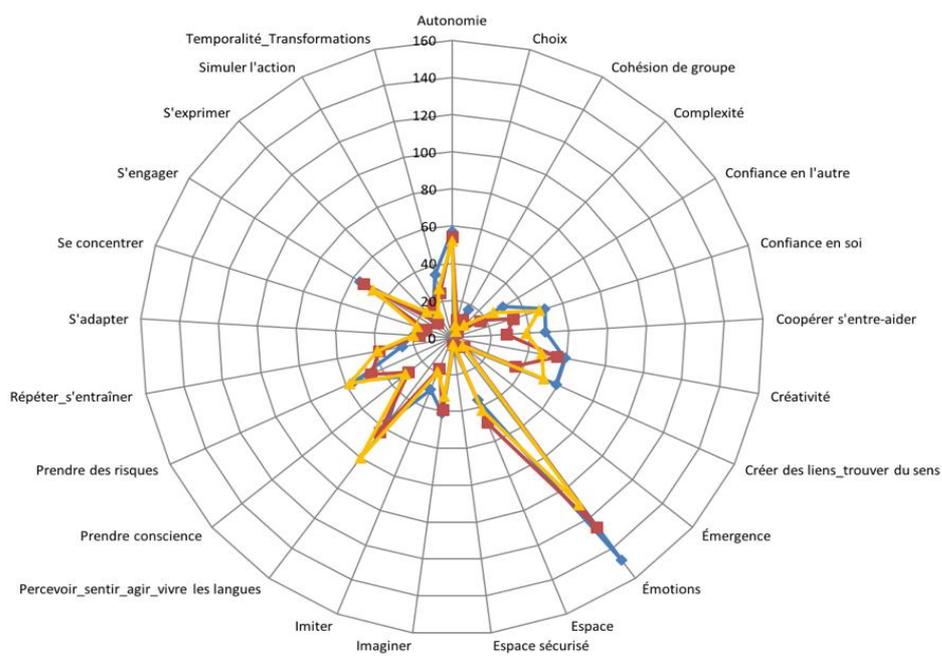
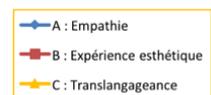


Figure 53 - Synthèse de la quatrième année du point de vue des élèves (premier schéma) et des adultes (deuxième schéma) (8) savoir-comprendre : savoir entrer en résonance, (9) savoir-intégrer : savoir accueillir le nouveau dans le déjà-là, (10) savoir-communiquer : savoir construire ensemble (moenio = construire)

24.4.1. Vers un équilibre émotions ↔ cognition

Les élèves s'appuient de plus en plus sur les émotions qu'ils ressentent, partagent, définissent et maîtrisent davantage après les quatre années. Ils puisent dans ce potentiel pour réaliser leurs performances langagières, c'est-à-dire artistiques et linguistiques.

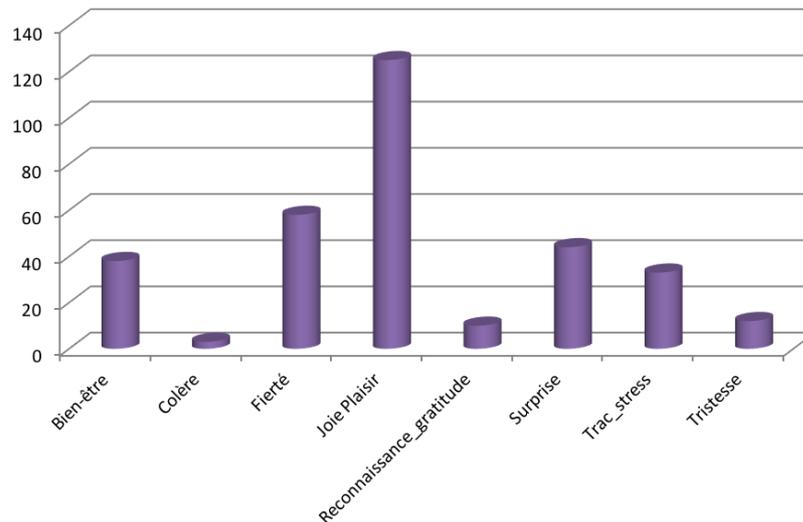


Figure 54 - Codage de la nature des émotions et des sentiments des élèves dans le logiciel NVIVO. Année de 3è.

L'année de 3è représente pour les élèves un aboutissement de leur progression de l'ensemble du collège. Les émotions, dans le cadre de l'étude, jouent toujours un rôle majeur comme tremplin de la cognition, comme nous l'avons vu plus haut (cf. §24.1.1). Elles représentent certes un vécu perceptif, mais en 3è, elles sont également maîtrisées et utilisées au service de la translangageance et de la conduite esthétique opératoire, comme de la construction de la relation à l'autre (empathie). À titre d'exemple, pour les sept élèves représentatifs de l'ensemble du groupe-classe avec lesquels j'ai mené un entretien d'explicitation, voici le taux d'encodage de la sous-variable 'émotions' relevé dans NVIVO à partir de leurs entretiens :

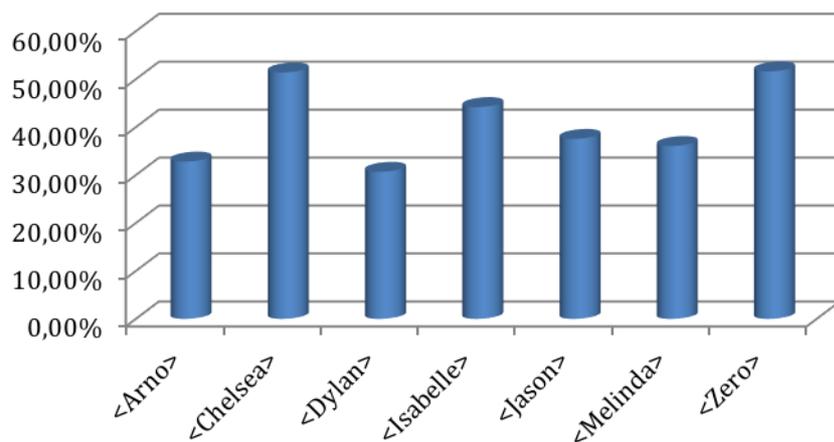


Figure 55 - Taux d'encodage des références dans le nœud émotions à partir des sept entretiens d'explicitation des élèves, année de 3^e

51,63% des références encodées dans l'entretien de <Zero> par exemple évoquent des émotions fortes ; 51,40% pour <Chelsea>. Dans le questionnaire de fin d'année renseigné par les 20 élèves, j'ai encodé 41,37% des réponses dans le nœud émotions. C'est <Dylan>, avec 30,69%, qui évoque le moins d'émotions perçues durant l'expérimentation (qui représentent néanmoins un tiers de ses réponses). Or, <Zero> et <Chelsea> sont les élèves qui ont fait les progrès les plus fulgurants entre la fin de l'année de 4^e et l'ensemble de l'année de 3^e, voire même depuis la 6^e ; <Dylan>, quant à lui, chute dans ses apprentissages en 3^e.

Les perceptions émotionnelles des élèves sont majoritairement l'expression de la joie et du plaisir, avec 125 références encodées (Figure 76). Ces émotions positives dominent plus encore que les années précédentes le paysage affectif des élèves. À cette émotion s'ajoute le sentiment de fierté (58 références encodées) d'avoir accompli un travail complexe d'écriture et d'interprétation d'une « vraie » pièce de théâtre principalement en allemand et en anglais, devant un public international.

Les émotions sont portées par les personnages que les élèves ont créés à leur envie, un peu à leur image, tout en leur attribuant des caractères positifs qu'ils auraient souhaité avoir (cf. §25.3), mais également par la coopération qui s'opère dans la classe et par le sentiment de partage de moments forts avec l'équipe éducative (§23.2).

24.4.1.1. Bien-être et apprenance : établir une relation de confiance et laisser advenir le *Kairos* pour mieux apprendre

Le troisième type d'émotion évoqué par les élèves est un sentiment de bien-être (38 références encodées) dans leurs apprentissages,

- les uns parce qu'ils se retrouvent en harmonie avec eux-mêmes

<Mina> : Ah, alors là **je m'amuse, j fais tout ce que j'aime**. En fait quand je commence à chanter **j suis dans ma bulle** ; y'a plus personne autour de moi ; et je m'amuse et tout, donc c'est bien. (Entretien semi-dirigé avec photographe, Turin, 30/04/2015, lignes 21-22)

- les autres au contraire, parce que les activités performatives les sortent de leur isolement, comme Nikolas, élève non francophone arrivé la dernière année de l'expérimentation, qui n'avait par ailleurs jamais fait d'allemand avant la troisième et a été intégré au projet de classe. Il a très vite parlé allemand, était très demandeur, et a été épaulé par ses camarades dans ce parcours d'apprentissage.

<Nikolas> : Oui ça m'a marqué parce que quand on est à l'école et tu travailles tout seul, tu te sens seul, et quand t'es au théâtre, tu parles avec les copains. (Entretien semi-dirigé avec photographe, Turin, 30/04/2015, lignes 888-889)

- D'autres encore apprécient de pouvoir apprendre en lâchant-prise:

<Melinda> : Quand on avait tourné les clips, ça c'était bien ; c'est vraiment là où **on s'amusait, on pouvait vraiment se lâcher**, faire ce qu'on voulait, donc ça c'est des moments qui sont dans ma tête et que j'avais pas oublier. (Entretien semi-directif avec le photographe. Turin. 01/05/2015, lignes 554-556)

<Lyonel> : On a pris ça plus **comme amusement**. C'est les sorties et le fait qu'**on n'est plus dans l'ambiance d'une classe. Qu'on est plus dans l'ambiance des répétitions de théâtre**. (Entretien semi-directif avec le photographe. Turin. 01/05/2015, lignes 689-690)

Le « bien-être » est directement invoqué par les élèves et les enseignants comme socle de développement des compétences langagières.

Et puis aussi il y a tout ce qui est le savoir-être et le bien-être, du coup (.)

qu'ils ressentent parce qu'ils apprennent des choses parce qu'elles prennent du sens, évidemment parce qu'on fait quelque chose de réel, de concret (Entretien semi-directif, EnsAng, 14/02/2012, lignes 13 - 16).

Le bien-être passe d'une part par la qualité de la relation adultes ↔ élèves ↔ élèves, elle-même facilitée par le lâcher-prise des enseignants face aux programmes et à la rigueur de la construction d'une séance ; d'autre part, il est indissociable d'un vécu corporel des objets d'apprentissages.

Après ce qui m'a plu, c'est que l'éducation nationale, il y a un cadre, des programmes. Là, **j'ai trouvé qu'on prenait un peu plus de liberté**. Là on leur a donné le moyen de plus s'exprimer par leur corps, par le (-) ben c'est le théâtre, c'est l'enjeu du théâtre mais **se relaxer** par exemple. C'était impressionnant, ils étaient allongés par terre, ils étaient un peu pénibles ce jour-là et la relaxation, la séance de relaxation s'est relativement bien passée. Ils ne sont pas habitués, je pense que les élèves, à l'école en France ne sont pas habitués à ce genre de choses parce **qu'on s'intéresse à leur corps, à leur bien-être**, voilà, on ne vient pas souvent à l'école pour ça. Je crois que c'est dommage. (Entretien semi-directif, EnsAng, 14/02/2012, lignes 74 - 80)

Les artistes confirment l'importance de la durée pour instaurer à la fois un climat de bien-être, de confiance, et des exigences aussi bien d'un point de vue des attitudes des élèves que de leurs capacités linguistiques.

Avec le temps qui nous a été donné (quatre ans, quelle chance) nous avons de mieux en mieux travaillé ensemble. Nous avons appris à nous connaître dans nos pratiques, à **nous faire confiance**. Cela est devenu une force énorme. Pour tous. (...) Mais pour des adolescents qui n'ont que peu travaillé dans cette démarche et n'ont pas forcément une grande confiance en eux, **c'est vraiment une route et ça ne se fait pas en donnant une liberté totale** dont ils ne savent pas quoi faire. C'est à cet endroit où il faut sentir assez finement les choses dans les étapes de travail. **Savoir jusqu'où on doit guider, proposer ou même imposer**. (Questionnaire de fin d'expérimentation, ComAll, 01/11/2015).

Le respect de la temporalité de chacun (*Kairos*), dans le temps long imparti à l'expérimentation, a permis d'aller « en douceur » vers les changements nécessaires au

lâcher-prise et à l'autonomie langagière des élèves, bases du bien-être indissociable de leur créativité.

L'image est très importante au collège, dans la société. Les collégiens ont en général du mal à incarner un personnage car ils se soucient de leur image, des réactions des camarades. Les élèves ayant participé au projet ont appris à le faire **en douceur**. Les personnages **n'ont pas été imposés**, mais étaient le résultat de leur créativité. (Questionnaire de fin d'expérimentation, EnsAll, 01/11/2015).

Les élèves expriment également un sentiment de gratitude vis-à-vis de l'investissement des adultes. Ils sont capables de se décentrer et perçoivent l'énergie déployée pour eux par l'équipe éducative.

<Leïla> : Ce qui m'a marquée c'est **l'énergie que toute l'équipe a *eu** pendant ces 4 ans.

<Kylie> : Tous les efforts que font Cherch1, les comédiennes, les caméramans et Lutz pour nous. C'est ce qui m'a marqué (et les professeurs)

<Jason> : On travaillait même en classe sur le théâtre, **on était tous *investit même les professeurs**. Je ne vous remercierai jamais assez. (Questionnaire élèves de fin d'expérimentation, 26/05/2015)

Ce qui apparaît également nettement est que l'autonomie des élèves s'est amplifiée au fil du temps grâce à l'aisance et au bien-être grandissant des élèves, grâce aux expériences vécues et aux réflexions engagées par les élèves. Ces résultats mettent en évidence l'importance de l'inscription de cette expérimentation dans une durée longue, cadre nécessaire pour qu'advienne le *Kairos* de chacun dans l'acte d'apprendre.

<Pamela> : Oui, voilà. Je pense qu'on était, on sortait de primaire, donc on était un peu réservés et tout et le théâtre c'est, quand t'es réservé justement c'est compliqué ; donc tu dois exposer quelque chose sur scène ; que comme vous disiez t'as pas forcément envie de montrer sur le coup, donc euh comme c'était nouveau pour nous on se disait : « mais pourquoi faire ça » ? en plus on nous oblige ; on comprenait pas trop en fait ; même quand ils nous expliquaient on comprenait pas ; on comprenait toujours pas pourquoi on nous forçait à faire du théâtre. **Donc au fur et à mesure des années (---) pour moi c'est en 4è que j'ai vraiment compris**, en 6è

5è je comprenais toujours pas.

(...) Qu'est-ce que j'ai compris ? j'ai compris que, j'ai compris euh que, pourquoi ils nous faisaient faire du théâtre ; déjà parce qu'y avait euh (--)
que **ça s'arrêtait pas seulement au théâtre**, j'ai compris que c'était un grand projet, qu'il y avait des partenariats et tout, j'ai compris, hein ? après que c'était **un grand truc, en fait, et j'ai compris quoi ? que, à travers le théâtre c'était pour qu'on, pourquoi ? pour qu'on s'extériorise, qu'on se, s'expressie**, non ça se dit pas

Photographe : S'exprime

<Pamela> : s'exprime, voilà, qu'on s'exprime à travers le théâtre et tout ; j'ai compris que **c'était plus pour être bien que pour être mal**, en fait. Que c'était pas de force et tout, et justement que **c'était pas une contrainte**, un inconvénient ; c'est justement **un avantage de faire des trucs uniques** entre guillemets, hein ((gestes du guillemet avec les doigts)). Voilà.

(Entretien semi-directif avec le photographe. Turin. 01/05/2015, lignes 87-104)

Mais la notion de « temps » s'est elle-même élargie au fil des années. Si la première année, la perception du temps était extérieure au vécu des élèves et se concentrait sur le temps accordé aux activités théâtrales, sur le rythme d'enseignement-apprentissage, peu à peu, les élèves ont pris la mesure de leurs propres transformations dans la durée. L'évolution positive vers une maîtrise des connaissances des élèves (de leurs langages initiaux à la maîtrise des langues de l'école et de la co-verbalité ainsi que le développement de leur conscience et des savoirs culturels) a été possible grâce à la potentialisation de leurs aptitudes langagières inscrite dans la durée et dans l'espace. Précisons maintenant ce résultat.

24.4.1.2. La capacité à s'engager dans un processus créatif : émotion, simulation mentale, jeu d'acteur

Élève qui a été très perturbante en situation de classe, très dominante et meneuse des agitations de groupe, <Chelsea> s'est montrée dure les années précédentes avec l'enseignante d'allemand.

Pourtant, cette année-là, elle décide de s'engager dans le travail, parce que l'enseignante lui a fait confiance (cf. §22.4.2.1), parce qu'un artiste de renom s'intéresse à eux, et parce

que ce rôle lui tient à cœur. Son apprentissage de l'allemand est directement lié à son épanouissement dans l'acte performatif :

<Chelsea>: (On) fait **comme si on était sur scène** parce que sur scène, on va pas parler, heu, ou crier; on va, on va être figé, on va se taire et **quand on passe, c'est notre moment, quoi, on profite à fond** et après on revient à notre place. (Entretien d'explicitation, élève <Chelsea>, 26/01/2015, lignes 84-86)

Dans les ateliers, elle passe par une première étape qui est la **simulation mentale** de la représentation esthétique finale (« on fait **comme si on était sur scène** »). Elle dépasse ensuite cette projection imaginaire pour entrer dans son rôle qu'elle vit pleinement (« c'est notre moment quoi, on profite à fond ») (processus performatif) avant de redevenir élève (« après, on revient à **notre place** »). La place est ici à interpréter tant au sens propre (déplacement physique de la scène vers le public) qu'au sens figuré (notre place d'élève).

Plus tard, l'imitation de Chelsea lui fait prendre le rôle des enseignantes en classe (elle aide ses camarades) et des comédiennes en ateliers de théâtre (idem). Ce faisant, elle entre dans les apprentissages.

24.4.2. Expérience esthétique ⇔ empathie : entrée dans les langues par la relation à l'œuvre vivante, à soi et aux autres

24.4.2.1. La performance, moyen de l'émergence de l'expérience esthétique et libératrice de la parole en langue étrangère

La dernière année d'expérimentation a été marquée par le degré d'investissement, de solidarité, et de créativité des élèves. Les élèves ont en effet émis le souhait de travailler sur « une vraie » pièce de théâtre, sur le thème de la « vraie vie ». Une discussion sur leurs passions nous a vite menés vers un échange sur les émissions de télé-réalité qu'ils affectionnaient particulièrement. L'équipe éducative a alors proposé de travailler avec eux sur la prise de conscience des mécanismes d'emprise exploités par ces émissions, qui manipulent les participants et les spectateurs. Le thème « être libre, s'adapter, se rebeller », leur a alors été soumis. C'était également le thème de la rencontre européenne annuelle du théâtre scolaire en langues vivantes, à Turin. La rébellion leur a plu, la liberté également, ils étaient très intéressés. J'ai alors contacté Lutz Hübner, célèbre auteur dramaturgique et metteur en scène contemporain allemand, pour lui

demander l'autorisation d'utiliser sa pièce « Creeps²⁵⁹ » qui me semblait très adaptée. Il a préféré rencontrer les élèves et co-écrire avec eux en fonction de leurs histoires, de leurs passions.

Les élèves ont vite compris qu'une célébrité souhaitait les rencontrer. Ils ont mesuré leur chance.

<Chelsea> : Moi ce qui m'a peut-être le plus marquée maintenant, c'est, euh (.) **quand Lutz il est venu** ; parce que c'était la première fois vraiment qu'on voyait, euh (.) **un vrai professionnel** ; bon y'a aussi ComAng2 et ComAll, mais vraiment Lutz il nous montré comment il fallait faire les, il nous a vraiment bien montré comment je pense lui il travaillait et tout, et **c'était impressionnant quand même** ; de se dire que lui il a fait plein de choses et tout, on s'est, on s'est dit : **quand même c'est pas un rêve quoi** ; c'est ça qui était bien, enfin moi, moi c'est ça qui m'a plu en tous cas.
(<Entretien d'explicitation, élève <Chelsea>, 26/01.2015, lignes 10-16)

Lutz Hübner ne parle pas français. La communication se faisait donc majoritairement en allemand, parfois en anglais si les élèves ne comprenaient vraiment pas. Il avait soumis des questionnaires aux élèves, détaillant les personnages qu'ils auraient souhaité incarner s'ils avaient à raconter une histoire, à écrire une pièce. Ces questionnaires avaient été renseignés en classe en allemand. L'enseignante de français avait travaillé avec les élèves sur la forme de l'écriture théâtrale, sur la dramaturgie des personnages. L'enseignante d'anglais a contribué au travail sur les créations scéniques en anglais. Dans la séquence que je vais analyser, les élèves présentent pour la première fois à Lutz Hübner les personnages qu'ils ont créés à l'aide de son questionnaire.

Si l'enseignante d'allemand concède qu'« en sixième (son) objectif premier était d'aider les élèves à acquérir davantage de facilités dans l'expression orale en langues étrangères (allemand et anglais) » (Questionnaire enseignants final, 01/11/2015), elle s'aperçoit rapidement de l'importance, pour atteindre cet objectif, de faire appel à d'autres stratégies d'apprentissage que celles relevant uniquement du domaine intellectuel et linguistique.

²⁵⁹ Primée en 2002 dans la catégorie Théâtre Jeune Public (Theaterzwang-Preis), **Creeps** est une pièce de Lutz Hübner dans laquelle l'auteur, révolté par la première émission de télé-réalité *Big Brother*, critique les médias et leur manière de manipuler le public et de mettre à nu les participants.

Lors de la seconde journée de la première séance de travail, Lutz Hübner propose aux élèves de monter un à un sur scène, d'incarner leurs personnages en se présentant comme pour un casting, dans la peau de leur identité fictionnelle. Quelques élèves passent. Ils sont visiblement très impressionnés et s'expriment sans jeu d'acteur, écorchent leurs textes.

Temps 1 :



Extrait 1

Vidéo 2014 09 16 058 EX1 (05 : 56)

<Alex> (au fond) et <Synio> (au premier plan) viennent de perturber le bon déroulé de l'atelier lors de la passation des élèves sur scène. Ils tirent les chaises de leurs camarades dans le public pour les faire tomber. Ils se chamaillent. Lutz les prie de venir sur scène pour se présenter à leur tour. Il est très souriant, très bienveillant. Les élèves, intimidés, montent sur scène et instaurent une grande distance entre eux. <Alex> se met en posture d'écoute, incitant son camarade à prendre la parole. L'élève parle sans ton. « Hallo, ich heiÙe Synio »



Extrait 2 Vidéo

Vidéo 2014 09 16 058 EX1 (06 : 05)

<Alex>, toujours très timide, devrait répondre mais fait un geste pour inviter son camarade à poursuivre. <Synio> : « Allez c'est à toi ! » <Alex> réitère son geste. <Synio> (avec un très très fort accent français) : « Ich bin euh (--) gewo (.), gewo (.), ch'ais plus comment on dit ! »
Lutz : « geboren » [né]
<Synio> : « geboren euh (--) in Paris. Euh (.) ich wohne euh (.) in Bobigny (.) und (--) ich bin (.) ich bin Ein(.)zel(.)kind" [j'habite à Bobigny et je suis fils unique]. ((Il hésite beaucoup sur les mots. Accentuation phonétique des

	<p>accents de mots et de phrases non respectée.) En réalité, Synio a cinq petits frères dont il s'occupe après l'école.</p> <p><Synio> : « Ich ich spielen gern () euh Klavier » (j'aimer jouer du piano. Prononciation très française)</p>
--	---

Temps 2 :



Extrait 3 Vidéo

Vidéo 2014 09 16 058 EX1 (08 : 07)

Voyant les difficultés des élèves, Lutz les félicite d'abord.

Lutz : « *OK, steht mal kurz auf, super Nummer !* » (OK levez-vous, super sketch) ; puis il installe une chaise devant la scène, les prie de réitérer leur présentation en se disputant la place.

Temps 3 :



Extrait 4 Vidéo

Vidéo 2014 09 16 058 EX1 (08 : 19)

Immédiatement, <Alex> pousse <Synio> et déclame un texte : « Hallo, ich heiÙe Alex » ((très bonne accentuation de mots, voyelle longue, tendue, sur Alex)), <Synio> : « Ich heiÙe Synio » <Alex> : « Ich wohne in Bobigny » ((son ton est un peu rappeur)) Lutz : « Ja genau, super » (oui exactement, super) <Synio> : « Ich wohne in Bobigny (- -) too» <Alex> : « auch. Ich wohne in Bobigny »

	<p>((son ton est un peu rappeur))</p>
 <p>Extrait 5 Vidéo Vidéo 2014 09 16 058 EX1 (08 : 38)</p>	<p><Alex>, d'ordinaire le plus faible car le plus petit, prend le dessus physiquement sur <Synio> en le poussant de la chaise ; dans le même temps, d'ordinaire très timide qui ne s'exprime jamais en classe, il prend également le dessus verbalement et domine l'improvisation qui se transforme en joute verbale.</p> <p><Alex> : « Ich bin Einzelkind » <Synio>: « Ich bitte (.) Einzelkind » (je, s'il te plait, fils unique) <Alex> : « Ich mag keine Musik » (Je n'aime aucune musique). En réalité, <Alex> joue du piano et est passionné de musique, mais il a voulu prendre de la distance par rapport à <Synio>. La forme grammaticale « keine Musik » est assez complexe pour les francophones. Dans l'improvisation, <Alex> l'emploie pourtant, avec une parfaite accentuation syllabique et en prononçant la plosion forte du [k^h].</p>



Extrait 6 Vidéo

Vidéo 2014 09 16 058 EX1 (08 : 50)

<Alex> se lève et marque sa victoire d'un mouvement de rotation des épaules.

Dans la pièce de théâtre « Simply the Best », <Alex> dira pour se présenter dans l'émission :

ALEX: Alex, ich mag Klaviermusik
Alex, j'aime le piano.

Ce court exemple marque l'intérêt d'une approche performative. En effet, le metteur en scène a pris en compte l'envie des deux jeunes de jouer, de se chamailler. Au lieu de les réprimander, il en a fait leur force.

Avec une consigne ordinaire, « présentez-vous », les élèves sont totalement inhibés et semblent en oublier (au grand désarroi de l'enseignante d'allemand qui pensait, dans le moment, que l'effet du théâtre était bien moins magique qu'elle ne l'imaginait), sous l'effet du trac, tout ce qu'ils ont appris depuis quatre ans,

Lutz Hübner formule alors sa seconde consigne avec un ajout performatif : « dites la même chose mais en vous disputant la chaise ». Ce détournement de l'attention focale des élèves sur leur texte pour en ajouter une plus diffuse sur l'enjeu de l'action - s'asseoir coûte que coûte sur la chaise - désinhibe corporellement les élèves. Leur attention n'est plus fixée sur la production langagière mais sur l'action de la dispute pour la chaise. Dans les secondes qui suivent leur premier passage, les élèves sont en mesure de dire leur texte et même d'improviser une partie (« Ich mag keine Musik ») : la déshinhibition corporelle engendre une déshinhibition langagière.

Cet exemple se confirme avec l'élève <Chelsea> qui, à partir de la fin de l'année de 4^e et de la 3^e principalement, puise dans son imaginaire et vit pleinement les langues, au travers de son personnage.

24.4.2.2. L'empathie fictionnelle (Fantasy Scale) à travers un rôle de théâtre :
centrement ↔ décentrement ↔ translangageance :

L'exemple de <Chelsea>, toujours, permet également d'illustrer l'importance de la prise en compte de l'imaginaire au travers de la création et de l'interprétation de personnages de fiction par les élèves.

Le cas de Chelsea est très révélateur de l'ensemble des élèves et me permet d'illustrer les phénomènes à l'œuvre. C'est pourquoi je m'attarderai plus que pour les autres sur son profil.

Son test IRI de DAVIS me permet de comparer et de spécifier une forme de perception qu'a <Chelsea> de sa capacité à entrer en résonance avec l'altérité. Les résultats de l'ensemble de la classe testée durant les trois années de passation du test (5^e-3^e) sont représentés en gris pâle. En gris foncé, on peut lire les résultats de Chelsea sur la même période (cf. description des variables §21.1.1).

On peut voir que si Chelsea se juge assez sévèrement par rapport à la moyenne de la classe en termes de capacité à se mettre en empathie, ses scores les plus élevés concernent l'imaginaire (FS) et sa sympathie avec autrui (PD). Davis n'accordait que peu d'importance à la composante (FS) (1994). Dans notre approche pourtant, elle semble jouer un rôle majeur pour développer la capacité des élèves à translangager. La composante *Personal Distress* correspond à son ressenti d'enfermement dans sa propre perspective lorsqu'elle se trouve confrontée à la détresse d'autrui ("*distress and discomfort in response to extreme distress in others*"). Ses résultats montrent donc qu'elle répond à un référentiel centré sur soi, à une perspective égocentrée.

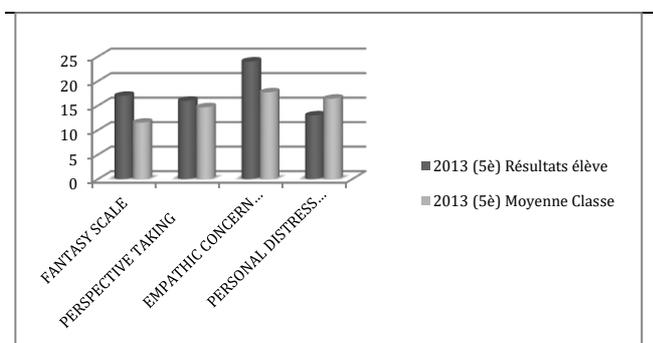


Figure 56 : Test d'empathie IRI (Davis, 1980). 2^e année d'expérimentation. Le cas de Chelsea.

Légende : Score pour chaque échelle:

0pts (min) – 28pts (max)

Année 2 Sujet Chelsea : 17 (FS), 16 (PT), 24 (EC),
13 (PD)

Année 2 Groupe classe : 11,52 (FS), 14,66 (PT),
17,71 (EC), 16,42 (PD)

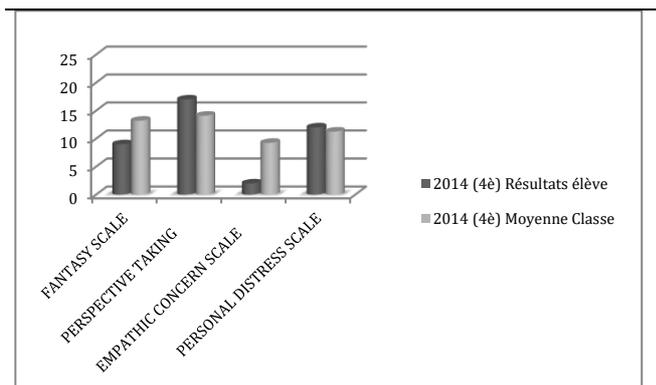


Figure 57 : Test d'empathie IRI (Davis, 1980). 3^e année d'expérimentation. Le cas de Chelsea

Année 3 Sujet Chelsea: 9 (FS), 17 (PT), 2 (EC), 12 (PD)

Année 3 Groupe classe: 13,21 (FS), 14,1 (PT), 9,26 (EC), 11,26 (PD)

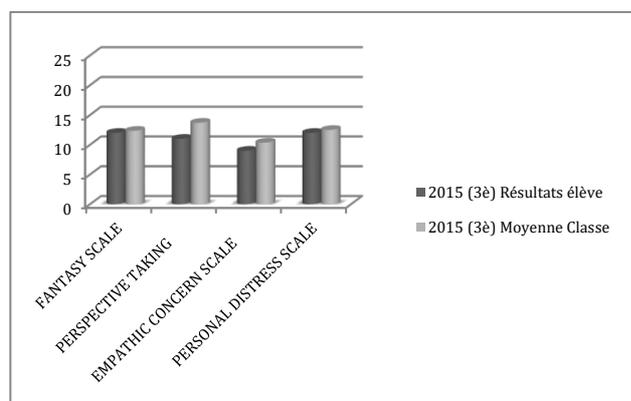


Figure 58 : Test d'empathie IRI (Davis, 1980). 4^e année d'expérimentation. Le cas de Chelsea.

Année 4 Sujet Chelsea: 12 (FS), 11 (PT), 9 (EC), 12 (PD)

Année 4 Groupe classe: 12,35 (FS), 13,5 (PT), 10,35 (EC), 12,5 (PD)

Les autres données la concernant (codage NVIVO et analyse thématique) font en revanche valoir une attitude très hétérocentrée à partir de la fin de l'année de 4^e. Ce constat rejoint celui formulé pour l'ensemble de la classe (cf. §22.3.2)

Durant la quatrième année d'expérimentation, <Chelsea> a exprimé son désir de tout faire « vraiment à fond » (entretien d'explicitation, ligne 31) dans son activité créative. Cela pourrait expliquer ses scores plus élevés que les années précédentes, en particulier dans le codage NVIVO.

Lorsque <Chelsea> crée son personnage pour Lutz (en allemand), elle se concentre sur tous les aspects créatifs, esthétiques, nécessaires au jeu scénique : le costume, le caractère (qui va influencer sur sa démarche, son port de tête, ses déplacements dans l'espace du plateau, son registre de langue). Son prénom - sa sonorité et ce qu'il évoque comme émotions positives - lui permet une entrée sensorielle, affective dans le personnage.

Cherch1 : D'accord ; et donc tu commences par le nom ; tu trouves ton nom ; comment, comment, comment tu fais quand tu commences par le nom ?

<Chelsea> : Ben j'me dis « quel nom j'aurais bien aimé à la place d'avoir mon prénom à moi ? » et je me suis dit : « ben **Chelsea j'aurais bien aimé avoir ce prénom-là, donc, euh (.) je vais l'utiliser** ».

Cherch1 : Et quand tu as le nom, qu'est-ce que, à quoi est-ce que tu penses à ce moment là ?

<Chelsea> : Je pense, euh (.) **à sa manière d'être à elle**, à Chelsea, comment elle peut être, comment, sa façon d'être habillée, sa façon de parler, et je me dis ben tiens, ça lui, ça va, ça lui ressemble plus ça que ça, et après, **et je l'ai fait, quoi et après avec sa propre personnalité, propre personnalité à elle.** (Entretien d'explicitation, élève <Chelsea>, 26/01/2015, lignes 200-209)

Elle évoque d'elle-même cette capacité à s'adapter, à se mettre en abîme (elle doit s'imaginer être *son personnage* dans un *studio*, alors qu'elle sera sur une *scène de théâtre*. Dans les répétitions, il faut donc s'imaginer la scène qui sera l'imaginaire du studio...). **La flexibilité mentale est travaillée à la fois dans les processus performatifs/ créatifs, mais également dans les passage d'une langue à l'autre et dans les processus ego-/hétérocentrés propres à l'empathie.** Il est à noter par ailleurs que Chelsea a imaginé ce rôle qu'elle a décrit en allemand, mais pas une seule fois, la question de la langue ne se pose. Ne revient à sa mémoire que son jeu d'actrice. La langue est un moyen de la relation et non plus l'objet en soi de l'apprentissage.

<Jason> confirme **l'importance de la plasticité mentale** dans les apprentissages linguistiques. Le théâtre développe une grande flexibilité chez les élèves, qu'elle soit posturale ou langagière, sensible ou cognitive. **Cette flexibilité sensible et posturale est un levier, pour les élèves, de la flexibilité linguistique** (capacité à passer d'une langue à l'autre). Les élèves « s'adaptent » plus facilement à de grandes exigences.

Photographe : Qu'est-ce que ça t'a apporté par rapport au, par rapport (---) le fait de faire du théâtre dans une langue qui n'est pas forcément la tienne à la base, qu'est-ce que, en quoi ça t'a aidé ? qu'est-ce qui était difficile aussi ?

<Jason> : Ben moi, au départ, moi j'suis hyper timide. Mais, euh (--)
maintenant j'suis moins timide et donc ouais **ça m'a ouvert**. Même ma
mère elle le dit tout le temps : maintenant t'es moins timide et tout ; j'lui
dis ben ouais (.) c'est ça hein ! on m'dit ouais ouais c'est sûr, c'est ça, y'a
pas autre chose. Et puis la langue ben c'est plus dur que le français, que
faire du théâtre français, pace que **parfois on comprend même pas, on
est obligé d'apprendre du par cœur, on n'est pas comme si on est en
train de le dire naturellement** ; c'est ça aussi qui est dur. Faut essayer de
le dire naturellement. **Faut tout le temps s'adapter, quoi.** (Entretien
semi-directif avec le photographe, 30/04/2015, lignes 397-406)

Ici, l'élève se réfère à son texte co-écrit par les auteurs dramaturgiques.

Dans l'histoire, des jeunes participent à un casting pour une émission de télé-réalité
présentant la « vraie vie » des jeunes de banlieue. Ils réalisent un clip sur leur ville,
Bobigny, et ils gagnent. Arrivés dans le studio, ils ne comprennent pas tout de suite que
les réalisateurs veulent en réalité les présenter comme des animaux de zoo, féroces,
vulgaires, caïds. Lorsqu'ils s'en aperçoivent, ils se révoltent, car ils se savent eux
sensibles, respectueux et capables de discernement.

Dans cette scène, <Jason> et <Lyonel>, exaspérés par les humiliations des réalisateurs,
décident de renverser la situation. Ils commencent alors à manipuler eux-mêmes les
réalisateurs de l'émission à laquelle ils participent, en racontant une histoire dont ils
savent que les animateurs veulent l'entendre, pour ensuite retourner la situation et leur
faire comprendre qu'eux ne veulent pas de cette image à la télévision :

ISABELLE: You're from the Banlieue and you are afraid of animals?

Nothing else?

- One time I was afraid of a clown

- Die Achterbahn im Disneyland.

(Alle lachen)

*ISABELLE: Okay, if you don't want to cooperate we can cut it right
now.*

ALLE What?

ISABELLE: You want to bullshit us, don't you?

ALLE No!

ARNO: Was sollen wir denn mit euch machen?

(Einer der Schüler/ eine Schülerin kommt nach vorne, nimmt sich das

Mikro.)

JASON ET LYONEL Wollt ihr mal eine richtige Geschichte aus der Banlieue hören? Okay, ich habe eine kleine Schwester, sie heißt Mia. Ich habe noch vier andere Geschwister, aber Mia ist meine Lieblingsschwester. Und ich versuche ihr immer eine Freude zu machen. Deshalb habe ich letzte Ostern gespart, um ihr ein Geschenk zu kaufen. Ein riesiges Schokoladenosterei, gefüllt mit Karamellbonbons, die mag sie nämlich total gern. Ich bin mit ihr an Ostersonntag zu dem Spielplatz hinter der Autobahnauffahrt gegangen und hab ihr gesagt, sie soll die Augen zumachen, dann habe ich das Ei im Sandkasten vergraben. In einer Plastiktüte. Sie hat angefangen zu suchen und ich habe mich schon auf ihr Gesicht gefreut, wenn sie das Ei endlich gefunden hat. In der Nähe tauchten plötzlich so ein paar seltsame Typen auf, die mir nicht gefielen. Ich dachte noch, das ist kein guter Platz um Ostereier zu suchen und da kam Mia mit einer Plastiktüte zu mir, sie strahlte. Aber das war nicht meine Plastiktüte. In der Tüte waren viele kleine Plastikbeutel mit weißem Pulver und ich wusste jetzt, warum diese Typen mich beobachteten. Ich sagte: Mia, das ist nicht mein Geschenk, das sind Gewürze für Weihnachtskekse, die hat der Nikolaus dort versteckt und der wird sehr böse, wenn er keine Kekse backen kann im Winter. Bring das schnell wieder dorthin, wo du es gefunden hast. Mia wollte nicht, aber ich habe ihr gesagt, dass der Weihnachtsmann wirklich sehr böse werden kann und wir deshalb sofort gehen müssen. Sie heulte, brachte den Beutel zurück, ich nahm sie an der Hand und zog sie weg. Einer der Typen folgte uns, aber ich konnte nicht rennen wegen Mia. Er kam immer näher, rief Hey! Ich drehte mich um, er warf mir das Ei zu und verschwand. Mia fragte, ob das der Weihnachtsmann war und ich sagte ja, weil mir nichts anderes einfiel. Der hat ja gar keinen Bart. Der wächst ihm noch, sagte ich, es ist ja noch viel Zeit bis Weihnachten und zuhause erzählte Mia dann stolz, dass ihr der Weihnachtsmann ein Osterei geschenkt hat. Ich habe nicht versucht, das meiner Mutter zu erklären²⁶⁰.

²⁶⁰ ARNO:

Was sollen wir denn mit euch machen? Mais qu'est ce qu'on va faire de vous ?

JASON & LYONEL

Vous voulez entendre une vraie histoire de banlieue ? Okay, j'ai une petite sœur qui s'appelle Mia. J'ai encore quatre frères et sœurs, mais Mia est ma sœur préférée. Et j'essaie toujours de lui faire plaisir. C'est pour cela que j'ai fait des économies pour lui acheter un cadeau de Pâques. Un énorme œuf en chocolat, rempli avec des bonbons au caramel, elle les adore. Dimanche de Pâques je suis allé avec elle sur le terrain de jeux qui se trouve derrière les entrepôts, je lui ai dit de fermer les yeux et j'ai caché l'œuf au chocolat dans le bac à sable. Dans un sac en plastique. Elle a commencé à chercher et j'attendais avec joie sa réaction au moment où elle trouvera mon cadeau. Pas loin de nous sont arrivés des

ISABELLE:	<i>Now you got it. Finally.</i>
ARNO:	<i>Ihr seid im Team, gratuliere.</i>
ISABELLE:	<i>Tough story, really hardboiled, I love it.</i>
ARNO:	<i>Wir gehen zaubern, bis gleich.</i>

(Extrait de la scène 7, „Simply the Best“)

Si dans un premier temps, les élèves ne comprennent pas ce récit très complexe, écrit comme un monologue que finalement, deux élèves se sont partagé, ils en intègrent très vite le sens dans les détails. Après avoir « joué naturellement » sans comprendre (médiation kinesthésique), par la suite, ils ont finement travaillé sur leur récit, en utilisant notamment la traduction vers le français (médiation linguistique), le travail sur la phonétique en appuyant corporellement par des gestes les accents de mots et de phrases (médiation kinési-linguistique), par la répétition du rôle grâce à la diction et les postures (médiation émotionnelle, sensorielle, linguistique). En fin d'expérimentation, ils connaissent parfaitement leur récit et le sens de chaque mot.

Ils sont en mesure de s'adapter aux contextes d'apprentissage proposés, du plus simple au plus complexe.

24.4.2.3. L'empathie émotionnelle et cognitive comme mécanisme incorporé favorisant les apprentissages

L'empathie fictionnelle aide donc les élèves à entrer dans les langues au travers de la relation à soi et de la distanciation par l'imaginaire. L'empathie dans la relation aux

types louches qui ne me plaisaient pas du tout. Je me disais déjà, que ce n'était pas une bonne place pour chercher des œufs de Pâques, mais là Mia est arrivée toute joyeuse avec un sac en plastique. Mais ce n'était pas mon sac en plastique. Dans le sac se trouvaient pleins de petits sachets avec de la poudre blanche et c'est là que j'ai compris pourquoi les types nous observaient. J'ai dit : Mia, ce n'est pas mon cadeau, ce sont des épices pour les gâteaux de Noël, c'est le St. Nicolas qui les a cachés ici et il sera très en colère de ne pas pouvoir faire des gâteaux de Noël cet hiver. Ramène ça vite où tu l'as trouvé. Mia ne voulait pas, mais je lui ai dit que le père Noël peut vraiment se fâcher. Elle pleurait, elle a ramené le sac et je l'ai tirée par la main pour partir. Un des types nous a suivis mais je n'ai pas pu courir à cause de Mia. Il se rapprochait et a crié : Hey ! Je me suis retourné il m'a lancé mon cadeau et s'est cassé. Mia m'a demandé si c'est le père Noël et je lui ai dit oui, car je n'avais pas d'autre idée. Mais il ne porte pas de barbe. Je lui ai dit qu'elle poussera encore, il y a du temps jusqu'à Noël. A la maison Mia a raconté très fière que le père Noël lui a offert un œuf de Pâques. Je n'ai pas essayé d'expliquer ça à ma mère.

ARNO: *Ihr seid im Team, gratuliere.* Vous faites partie du groupe. Félicitations.

ARNO: *Wir gehen zaubern:* On va faire un petit tour de magie.

autres élèves de la classe, par ailleurs, favorise l'entre-aide et un plus grand investissement dans les apprentissages.

<Chelsea>, dans cette séquence de travail en atelier d'écriture autour de la création du personnage de chaque élève, se déplace à plusieurs reprises vers des camarades en difficulté, dont <Rayan>, qui n'a intégré la classe que l'année précédente et a beaucoup de mal à entrer dans une posture d'apprenant, à canaliser son énergie (il avait été renvoyé de son établissement précédent pour mauvais comportement). <Chelsea>, spontanément, est allée le voir.

<Chelsea> : Après j'ai vraiment cherché, heu, où j'aurais pu être née, si j'avais des frères et sœurs, et comme, heu, <Rayan> et moi on a travaillé ensemble, c'était plus facile ; **il m'a donné ses idées et je lui ai donné mes idées et après on les a assemblées ensemble** ; ça fait que au final on a dit qu'on étaient frères et sœur, comme ça au moins on sait que, voilà, on était, y'avait, que j'étais sa sœur, lui c'était mon frère et au final, heu, **on s'est donné plein d'idées**, ça a été, ça a été efficace quoi ; **quand on sait tout, on a juste eu à écrire et on avait fini**. (Entretien d'explicitation, élève <Chelsea>, 26/01/2015, lignes 194-199)

Dans cet exemple, on voit que le sens émerge dans la co-crédation d'histoires. L'écriture passe par l'imaginaire partagé, par la confiance qui s'est instaurée dans la classe et avec les adultes : la cohésion de groupe est un nœud nouvellement créé en 3è ; les références d'encodage pour le nœud « confiance, estime » s'élèvent à 119 et représentent le troisième plus grand taux d'encodage dans les trois variables après les émotions (276 références co-encodées dans les trois variables) et la boucle perception-action (140 références co-encodées dans les trois variables) qui restent en tête des leviers cités par les élèves et les adultes depuis la 6è.

<Chelsea> est par ailleurs souvent celle qui, en cours d'allemand, fait de la médiation si <Rayan> ne comprend pas les consignes. Elle endosse ce rôle aussi bien dans des situations d'apprentissages performatifs

24.4.3. Développement de la compétence de translanguageance

24.4.3.1. Les langues de l'école incorporées: de la classe bi-langue aux apprenants bi-plurilingues

<Chelsea>, en tant qu'élève, n'aime pas l'allemand. Elle le signale à plusieurs reprises. Elle prétend souvent qu'elle ne comprend rien. Pourtant, en quatrième et en troisième, ses personnages parlent en allemand ; c'est souvent elle qui explique toutes les consignes. Pour comprendre comme pour s'exprimer, elle s'appuie sur tous les registres langagiers. Parfois, il s'agit de processus conscientisés :

<Chelsea>: [Lutz] nous parlait en fait, il nous a dit, en allemand qu'on devait se mettre..., on choisissait notre place et tout, mais on était en train de se regarder du genre: 'mais il raconte quoi? on comprend pas, qu'est-ce qu'il nous raconte ?' et tout, et après quand il nous a expliqué, heu, (...) il disait la même chose sauf qu'il nous montrait (en même temps), ça fait qu'on comprenait mieux (Entretien d'explicitation, élève <Chelsea>, 26/01/2015, lignes 162-166)

Parfois, ces passages d'un registre langagier (y compris d'une langue à l'autre) sont automatisés, donc, de nouveau, inconscients. <Chelsea> passe parfaitement d'une langue à l'autre selon la personne à laquelle elle s'adresse. Si elle dit ne pas aimer l'allemand, en revanche, elle adore l'anglais. Dans son interview, elle se remémore un moment d'improvisation.

Chelsea : Moi je dis, heu : **ich bin Chelsea** et je dis, heu, que j'adore, heu, le RnB et la danse Soul.
Chercheuse : Et ça tu le dis dans quelle langue ?
Chelsea: **Je le dis en anglais**. Oui. (Entretien d'explicitation, élève <Chelsea>, 26/01/2015, lignes 61-64)

Elle cite une phrase en allemand, et prétend parler anglais. Or, la vidéo montre clairement que son rôle est en allemand. Mais elle aime son personnage, elle aime se plonger dedans, donc elle a le sentiment de parler en anglais, la langue qu'elle aime chanter, entendre et mettre en bouche. À la manière des enfants bilingues, elle change de registre sans prendre conscience qu'elle le fait, car c'est le sens de ce qui est en train de se produire qui lui importe avant tout. Ses productions orales et écrites en allemand s'enrichissent et se complexifient dès lors qu'elle s'implique dans ses rôles.

24.4.3.2. Des identités plurilingues liquides

Les langues de l'école qui étaient avant tout des disciplines scolaires sont devenues leurs langues, y compris l'allemand que la majorité des élèves refusaient.

Cependant, même chacun des participants du projet n'a pas donné plus d'importance à une langue, plus qu'à une autre, l'allemand n'était plus isolé dans la salle E2 de l'établissement <CLG>. **L'allemand considéré comme une discipline de peu d'importance par rapport aux lettres modernes ou les mathématiques, a réussi à trouver sa raison d'être.** (Enseignante d'allemand, questionnaire de fin d'année de projet, 01/11/2015)

Cette fluidité langagière a vraisemblablement été influencée par la mise en place, chaque année à partir de la 5^e, des portraits de langue (cf. §16.4).

Afin de pouvoir visualiser plus facilement ce cheminement que les élèves ont parcouru jusqu'à l'année de 3^e, voici dans un premier temps quelques exemples tirés de mon corpus. L'évolution des silhouettes dessinées par les adolescents montre que leur identité plurilingue est liquide, c'est-à-dire que leur perception de leur propre plurilinguisme change avec l'attitude réflexive qu'ils ont adoptée et en fonction des rencontres qu'ils font dans le temps. La prise de conscience de la valeur de leur identité plurilingue a semblé les aider à s'ouvrir aux autres langues et cultures.

<Kylie>, année de 5^e

<Lyonel>, année de 5^e



Transcription partielle de l'entretien :

<Kylie> : C'est normal que c'est drôle. Y'avait pas assez de couleurs pour l'anglais, alors j'ai mis un ballon.

Cherch1 : Tu aimes bien les ballons ?

<Kylie> : Non.

((au sujet du bleu))

<Kylie> : ça c'est des couleurs pour rien, qui servent à rien.

Cherch1 : Pour décorer c'est ça ?

((<Kylie> acquiesce))

<Kylie> : Non mais parce qu'au début j'avais lui colorier des gants.

Cherch1 : Ah ! En quelle langue ?

<Kylie> : Ben je sais pas. En français.

(...)

Cherch1 : Et en fait la couleur qui domine, c'est l'arabe ? C'est ça hein, c'est la langue qui est la plus importante pour toi, je ne me trompe pas ?

<Kylie> : oui

Cherch1 : et tu parles l'arabe à la maison ?

<Kylie> : Non

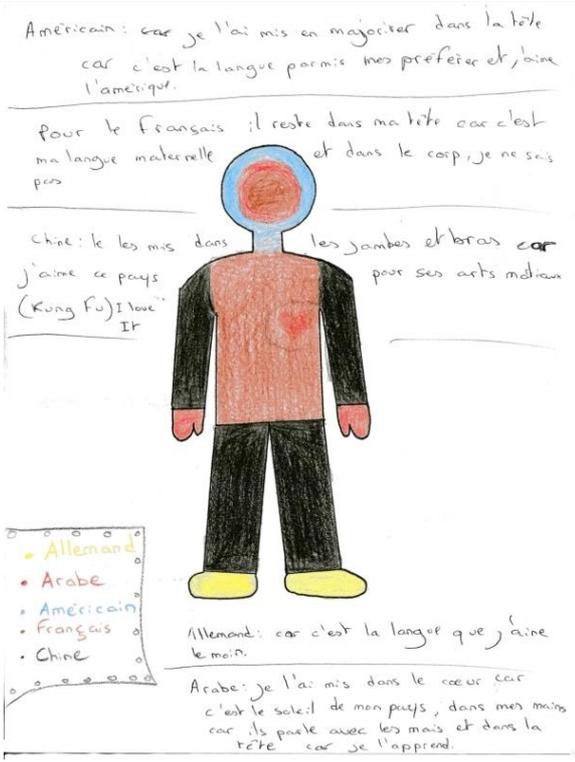
Cherch1 : Mais est-ce que c'est la langue de ton papa et de ta maman ?

<Kylie> : Oui. De Tunisie.

Cherch1 : Mais avec vous ils parlent le français ?

<Kylie> : Ben ça dépend.

((L'élève explique ensuite qu'elle parle arabe lorsqu'elle va en Tunisie, uniquement si les personnes ne comprennent pas le français, et qu'elle a recours au codemixing²⁶¹ lorsqu'elle ne connaît pas le lexique arabe dont elle a besoin dans le moment)).



Americain: car je l'ai mis en majorité dans la tête car c'est la langue parmi mes préférés et, bien l'américain.

Pour le Français: il reste dans ma tête car c'est ma langue maternelle et dans le corps, je ne sais pas.

Chine: le les mis dans les jambes et bras car j'aime ce pays (Kung Fu) et pour ses arts martiaux.

Allemand: car c'est la langue que j'aime le moins.

Arabe: je l'ai mis dans le cœur car c'est le soleil de mon pays, dans mes mains car ils parle avec les mains et dans la tête car je l'apprends.

²⁶¹ Pour Hamers et Blanc, le *codemixing* est un métissage linguistique à des fins stratégiques de communication. Il s'agit d'un mélange de codes. Le locuteur transfère des éléments d'une langue vers une autre, que ce soit un item lexical, un groupe de mots ou une phrase entière. (Hamers, Josiane, and Michel Blanc (1989): *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

((Au sujet de l'allemand, elle explique qu'elle a fait du jaune dans les jambes mais en réalité, elle s'est un peu trompée car elle ne voulait mettre l'allemand qu'au travers de la petite tache dans le bras, parce qu'elle pense ne pas le comprendre. Elle trouve les mots étranges, elle les oublie. L'anglais ressemble plus au français pour elle. Elle ne voit aucun lien entre l'anglais, l'allemand, le français, l'arabe. Elle trouve que tout est très différent. L'animal, c'est son chat. Mais elle n'aime pas trop les chats. Elle voulait juste que son dessin ne reste pas vide.))

<Jason> année de 5è



<Jason> n'a pas souhaité répondre à un entretien mais il a présenté son portrait aux autres. Il a également résumé sa réflexion sur son dessin.

<Mina> année de 5è



<Mina> n'a pas souhaité répondre à un entretien ni présenter son portrait aux autres. Elle avait envie de dessiner mais elle n'aimait pas le contour des silhouettes qu'elle trouvait « moches ». Mais elle a aimé parler de ses langues, sans être enregistrée.

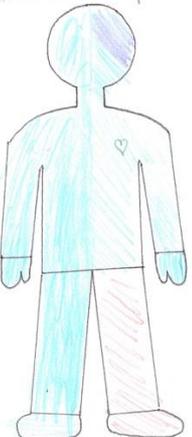
La première année de la mise en place des silhouettes de langues, j'ai reproduit les portraits proposés par Krumm (2001) en représentant un garçon et une fille, sans comprendre la dimension plus ouverte proposée par le chercheur et son équipe. Cependant, les élèves trouvaient ces portraits « moches » et n'arrivaient pas à s'identifier avec ces silhouettes. La seconde année, j'ai alors pensé qu'il était préférable de les laisser totalement libres de se dessiner, afin qu'ils puissent plus facilement se relier à eux-mêmes. Malheureusement, cela a freiné certains qui n'aimaient pas se dessiner. Par ailleurs, la dimension incorporée des biographies langagières perdait pour

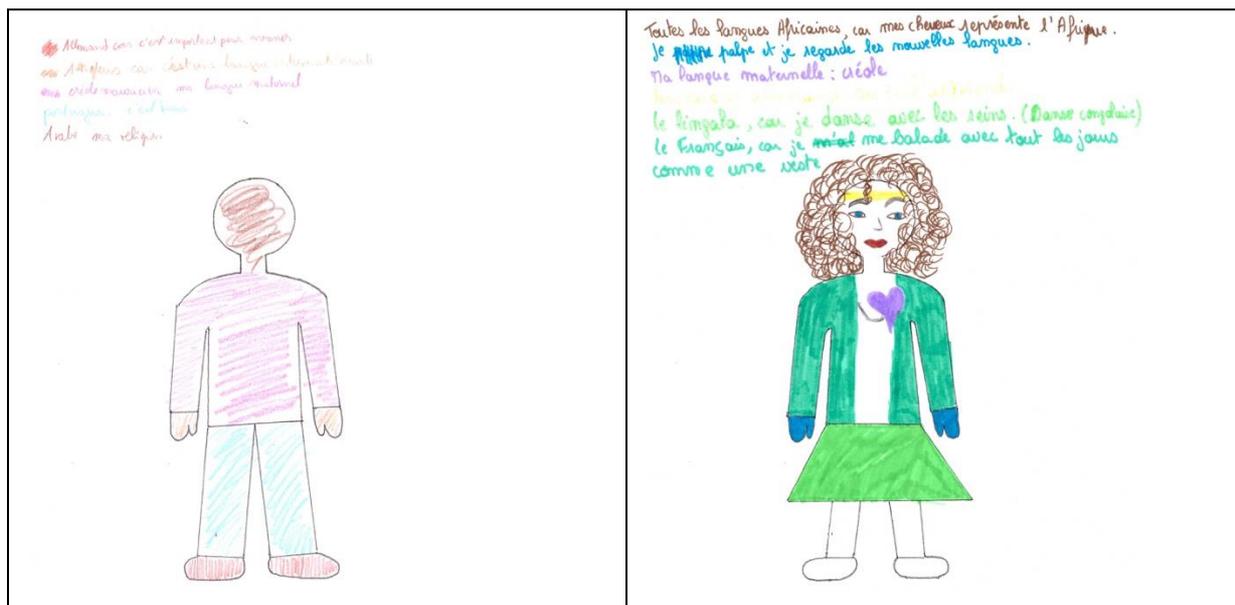
certaines de son sens, et les élèves, comme <Mina> par exemple, s'attachaient parfois davantage à l'aspect physique du dessin qui devait correspondre à leur représentation de leur identité.



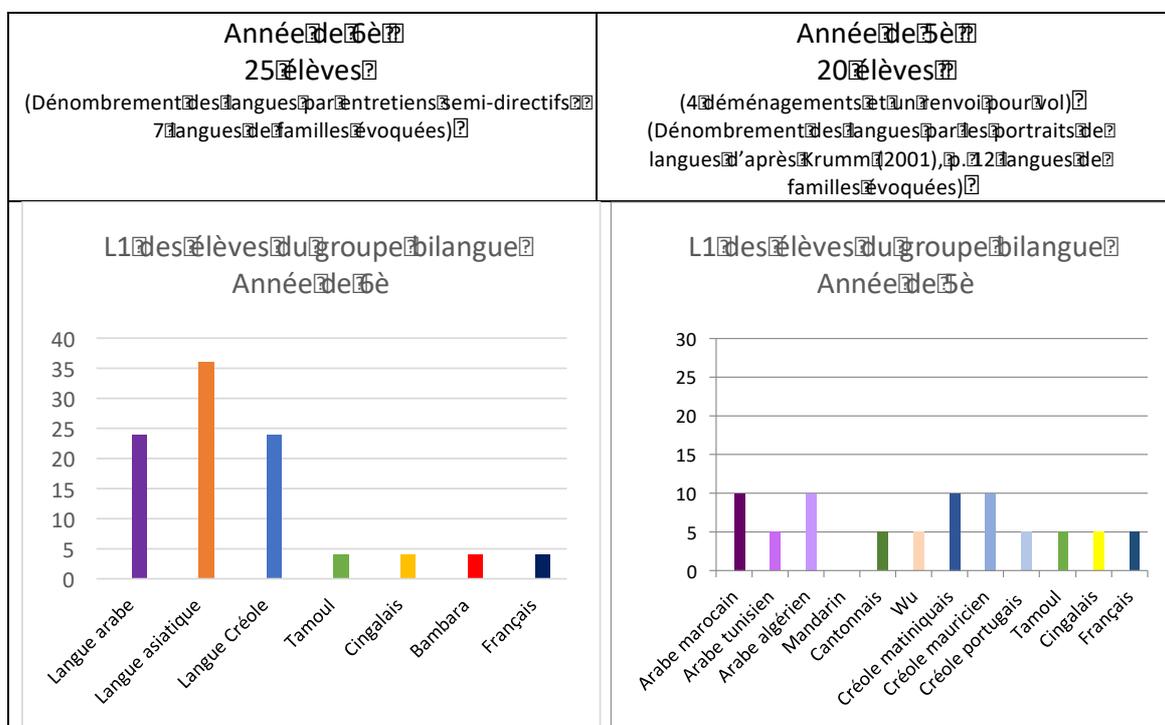
Pour certains élèves comme <Kylie> et <Jason>, la perception de leur plurilinguisme se transforme de la 5è à la 4è au profit de langues supplémentaires. Les langues qu'ils évoquent sont toutes issues de la classe. Ils découvrent la richesse de la diversité et l'incorporent. Pour d'autres au contraire, la diversité semble s'estomper. En réalité, des entretiens avec ces élèves font valoir leur fort besoin de se relier à leurs racines familiales jusque-là dévalorisées. <Mina> par exemple est venue me voir lors d'une activité de rédaction d'un texte sur les héros intimes, pour me demander si elle pouvait

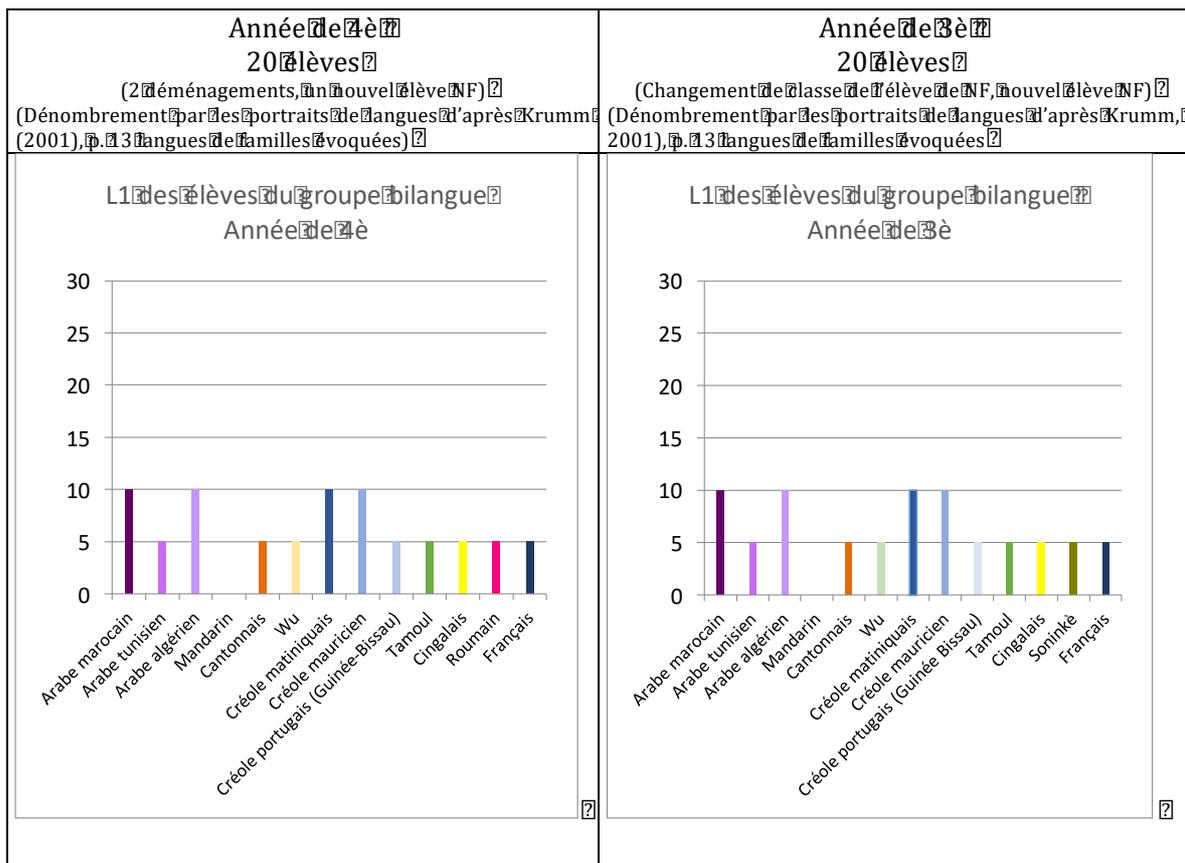
le formuler non seulement en anglais et en allemand, mais également le traduire en portugais. Elle m'expliqua alors que sa mère ne lui parlait que le français pour qu'elle puisse bien s'intégrer en France, avoir une chance de construire sa carrière. <Mina> aurait souhaité apprendre la langue de sa mère. Nous l'avons encouragée à demander de l'aide à la maison pour rédiger et apprendre ce texte, ce qu'elle fit. Et c'est les larmes dans les yeux qu'elle nous l'a récité, hésitant parfois sur la phonétique, mais visiblement très émue de pouvoir mettre en bouche cette langue et la partager avec nous.

<p style="text-align: center;"><Kylie>, année de 3è</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="font-size: small;"> <ul style="list-style-type: none"> arabe anglais allemand français <p><u>voir derrière</u></p> </div> </div> <div style="margin-top: 20px;"> <p>// arabe car c'est la langue que mes parents parlent</p> <p>// anglais car c'est une langue importante que je ne maîtrise pas parfaitement.</p> <p>// allemand car c'est aussi une langue importante que je ne maîtrise pas parfaitement</p> <p>// français car je parle cette langue depuis toujours</p> </div>	<p style="text-align: center;"><Lyonel>, année de 3è</p> <div style="margin-top: 10px;"> <p>• Anglais: Prend une partie de moi d dans les main par le ^{rythme}</p> <p>• : Allemand: Elle a mes d'impartok mais prend une partie</p> <p>• : le français seba dans la tête</p> <p>• : l'Arabe reba dans mon corp d reba dans ma tête car je l'a pierd</p> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>
<p><Jason> année de 3è</p>	<p><Mina> année de 3è</p>



En troisième, les représentations du plurilinguisme sont plus lissées, plus équilibrées. On voit notamment que les élèves oublient parfois d'évoquer l'allemand, l'anglais et même le français, comme <Chelsea> par exemple. Lorsque j'ai parlé à ces élèves, ils m'ont dit ne pas y avoir pensé. Ces langues sont devenues tellement ancrées en eux qu'ils n'ont plus conscience qu'ils les parlent, ce qui rejoint d'autres constats relevés dans les analyses et révélant que leur rapport aux langues vivantes s'apparente de plus en plus à celui d'enfants bilingues (et non plus bi-langues) (cf. §21.2).





Par les portraits de langues, les élèves semblent avoir non seulement pris conscience de leurs langues familiales (les élèves créoles pensaient que le créole n'était pas une langue - ils la qualifiaient de patois et pensaient qu'en tant que telle, elle n'avait aucune valeur si ce n'est affective pour eux), mais aussi, ils se sont sentis valorisés dans leur identité de locuteurs autres que de langues enseignées à l'école. Ils se sont par ailleurs ouverts à d'autres langues, en développant une réelle curiosité pour toutes les langues. Les langues qu'ils ont intégrées à leurs biographies faisaient suite à de nombreux échanges sur cette thématique. Lorsqu'un climat de confiance a pu être instauré, outre les langues parlées/entendues à la maison et celles apprises à l'école (français, anglais, allemand) ils ont intégré sont celles des lectures (le japonais en particulier au travers des mangas), des films (le japonais également, mais aussi l'anglais des États-Unis qu'ils considèrent comme une langue à part, « l'américain »), de leur sport favori (le mandarin, le japonais), celle des vacances pour ceux qui voyagent (l'arabe, l'espagnol, le portugais). À partir de la seconde année, les langues dont ils rêvaient ont disparu majoritairement pour céder la place aux langues de leurs camarades qu'ils ont ajouté au fil des ans. Ils les entendaient dans le cadre des séances de théâtre ou dans la cour, dans le quartier, et

cherchaient parfois progressivement à parler, comme nous l'explique cet élève, <Dylan> :

Cherch1 : D'accord. Et alors là, tu as mis [le chinois.

<Dylan> : Le chinois]

Cherch1 : Et ça m'a vraiment intéressée. Est-ce que tu le parles, le chinois ?

<Dylan> : Non.

Cherch1 : Non ? Mais tu l'aimes bien ?

<Dylan> : Mais j' comprends les mots qu'ils nous disent.

Cherch1 : Mhm. Et ils, c'est qui ? C'est tes copains ?

<Dylan> : <Alex>, <Zero>, <Synio>.

Cherch1 : D'accord. Donc, c'est tes copains ? Donc, en fait, le chinois, **c'est la langue de tes amis**, c'est ça ?

<Dylan> : Oui.

Cherch1 : Et tu l'as mis dans tes jambes parce que (---) ? Tu sais pourquoi ?

<Dylan> : (---) C'est **une langue pour s'amuser** (.) c'est pour ça, on joue.

Cherch1 : Okay. Et tu, tu comprends parce (---) à force de les entendre [dire ou

(---) ?

<Dylan> : Oui. Non !]

Cherch1 : Non ?

<Dylan> : Ils nous disent des trucs, après je le redis.

Cherch1 : C'est super ça. D'accord. Et c'est toi qui leur demandes ?

<Dylan> : Oui.

Cherch1 : D'accord. Parce que t'as bien envie d'apprendre leur langue [parce que

(---)

<Dylan> : Non], mais ils nous disent des trucs comme ça et après moi, j'y arrive à répéter.

Cherch1 : Mhm, d'accord. (--) C'est bien. Et depuis (.) depuis le début (.) depuis que vous êtes amis, c'est ça (.) tu fais ça ?

<Dylan> : Non. J'ai commencé en théâtre.

(Entretien semi-directif, année de 5è, collègue, 28/03/2013, lignes 58-81)

Les élèves ont fait preuve d'une aisance grandissante dans la pratique de chaque langue séparément.

*The mise en scene flowed very well and I trusted that the students knew line up and were able to do whatever **necessary to ensure fluidity**. (ComAng2, Questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)*

Mais leur aisance était aussi particulièrement remarquable dans leur facilité d'adaptation. La fluidité avec laquelle, en fin d'expérimentation, les élèves naviguaient d'un répertoire langagier et plus étroitement, d'un répertoire linguistique à l'autre, était portée par une aisance de diction du texte qui, l'année de 3è, était très théâtral, mais contemporain. Le théâtre contemporain allemand n'est pas soucieux de phrases soignées. Il va au cœur de la vie qu'il plaque sur scène sans ménager le public. Il puise dans les imperfections, les ruptures, pour les questionner, pour interpeler les spectateurs. Lutz Hübner est resté au plus proche des élèves, de leur manière de s'exprimer, de leurs intérêts, qu'il a transposés dans une théâtralité de culture allemande – tout en veillant à amener les élèves à dépasser ce simple état de se jouer eux-mêmes. Ils se révoltent, se questionnent sur la manipulation dont ils sont victimes au quotidien au travers des médias. Leur force est leur identité plurilingue, leur compétence de translangageance que l'auteur/metteur en scène a mise au cœur du spectacle, comme le montrent ces deux extraits de la pièce.

Le premier moment concerne le début de la pièce, la rencontre de tous les personnages, la mise en espace, en situation, qui reprend la passion des élèves : la télé-réalité (cf. §22.4.2.1).

Sur l'écran apparaît l'image de deux rédacteurs, ce sont Arno et son assistante Isabelle. Ils sont assis devant une table de mixage et saluent les élèves par la caméra.

ARNO: Hallo? Dürfen wir kurz stören? *Allô? On peut vous déranger ?*

(D'un coup, tous les élèves arrêtent de bouger.)

ALLE Entschuldigung *Pardon*

(Les élèves ne savent pas où se mettre)

ARNO: Nach vorne schauen, in die Kamera. Regardez toujours devant vous. C'est là que se trouve la caméra.

CINDY Waren wir zu laut? *On a été trop bruyants ?*

ARNO: Nein, das ist gut, ihr seid hier, damit was abgeht, oder?
Eine richtige Show. Wir wollen keine Spaßbremsen, okay? Alles gut, alles cool, okay? *Non, c'est bien, vous êtes là pour que ça bouge, n'est-ce pas ? Un vrai show. Nous ne voulons pas de gens qui manquent d'humour ! Donc, on reste cool, okay ?!*

ALLE Okay.

ARNO: Ihr fühlt euch wohl? *Vous vous sentez bien ?*

ALLE Alles gut. *Tout va bien.*

ISABELLE: Did you have a good journey?

ALLE Yeah!

ISABELLE: Great.

ARNO: Okay. Welcome. Ihr habt gewonnen. Euer Video wurde ausgewählt You! made! it!!!!!!! *Vous avez gagné et pour cela nous applaudissons, mes amis.*

(On entend par les hauts parleurs un tonnerre d'applaudissements et les élèves ont l'air très heureux.) **Projection de la Vidéo 1**

On voit les élèves assis dans leur classe, Silence, d'un coup ils jettent leurs cahiers par terre, poussent des cris de joie sortent en courant de la classe, chaque élève passe devant la caméra, un Close up, une musique, Pharrell Williams: Happy, ils arrivent dans la cour de l'école, se forment en groupe pour une photo et chantent tous ensemble une chanson. Ils portent tous des lunettes de soleil et ils ont tous l'air vraiment cool. A la fin de la chanson ils se mettent en pose devant la camera.)

ISABELLE: Happy?

ALLE Yes, very happy.

ARNO: Okay, dann zeigt es uns doch mal. Freut euch doch. *O.k, Montrez-nous que vous êtes heureux. Soyez heureux.*

(Les élèves sont irrités, quelques-uns essaient d'être heureux, mais ils n'ont pas l'air convaincus.)

ARNO: Mehr Begeisterung ist da nicht? Ihr habt einen knallharten Wettbewerb gewonnen, dürft eure hood, euer... Ghetto präsentieren, kleiner Scherz, mehr kommt da nicht an Power? *Mais il n'y a pas plus que ça à montrer ? Vous avez gagné un concours très dur ! Montrez votre hood... votre Ghetto, petite plaisanterie... je veux voir plus d'énergie, vous n'en avez*

pas plus ?

(Les élèves essaient de se montrer plus joyeux, Arno joue un style de musique qui favorise cette ambiance. Lentement l'ambiance joyeuse entre les élèves devient plus intense, la lumière rouge s'allume et la musique s'éteint.)

ARNO: Viel besser. *Beaucoup mieux.*

ISABELLE: Do you see that red light? It's called the MAZ, which means you're on air, alright?

NIKOLAS Das habt ihr schon aufgenommen? *Vous nous avez déjà enregistrés ?*

LYONEL Ja klar Alter, was denkst du denn, das ist Fernsehen und das ist ein Studio, oder? *Mais, bien sûr mon vieux, qu'est-ce que tu crois ! C'est bien la télé ici et ceci est un studio!*

ARNO: That's Right! Also, ich bin Arno und das neben mir ist mein Pitbull, nein, meine Pitbullerina...okay, just kidding, meine bezaubernde Assistentin Isabelle. Mina habt ihr ja bereits kennen gelernt. *Alors, moi c'est Arno et celle à coté de moi, c'est mon Pitbull, non ma Pitbullerina...okay, je rigole, c'est Isabella, ma charmante assistante. Et vous avez déjà fait connaissance avec Mina !*

Extrait de la pièce *Simply the best*, scène 3. Version de travail pour les élèves.

Le deuxième moment concerne leur révolte. Elle vient du cœur, et en tant que telle, elle est créée dans les langues des élèves. Leurs textes n'ont pas été écrits car ils ne connaissaient pas systématiquement les codes écrits de leurs langues familiales, mais ils les ont parlées. Les noms des acteurs ne sont pas précisés car ils ont évolué jusqu'au dernier moment, les élèves se répartissant les rôles en fonction des personnes présentes, signe de leur grande flexibilité et aisance langagière :

(A partir de maintenant les textes sont parlés en langue maternelle des élèves.)

EIN SCHÜLER *Un élève:* Wenn ihr euch nicht mal ein paar Namen merken könnt, ist das euer Problem. *Si vous n'arriviez pas à garder quelques noms en tête, c'est votre problème.*

ISABELLE: German or English!

EIN SCHÜLER *Un élève:* Ihr haltet euch nicht an die Regeln. Warum sollten

wir das tun? *Vous ne respectez pas les règles. Pourquoi devrait-on donc le faire ?*

ARNO: Wir verstehen dich nicht. *On ne te comprend pas.*

EIN SCHÜLER *Un élève*: Genau das ist euer Problem. *C'est bien ça, votre problème.*

ISABELLE: What?

EIN SCHÜLER *Un élève*: Genau das ist euer Problem. *C'est bien ça, votre problème !*

EIN SCHÜLER *Un élève*: Wie wollt ihr etwas über die Banlieue machen, wenn ihr uns nicht versteht. *Comment voulez vous faire quelque chose sur la banlieue, si vous ne nous comprenez pas ?*

EIN SCHÜLER *Un élève*: Das ist euer Problem. *C'est votre problème.*

EIN SCHÜLER *Un élève*: Weil wir nicht so blöd sind, wie ihr denkt. *Parce que nous ne sommes pas aussi cons que vous le croyez.*

EIN SCHÜLER *Un élève*: Wir sind nämlich überhaupt nicht blöd. *En effet on n'est pas cons du tout.*

EIN SCHÜLER *Un élève*: Und ihr seid nur ein paar... *Et vous êtes seulement des...*

EIN SCHÜLER *Un élève*: Trottel. *Abrutis.*

EIN SCHÜLER *Un élève*: Genau. Trottel. *C'est bien ça. Des abrutis.*

EIN SCHÜLER *Un élève*: Wie sagt man das in deiner Sprache? *Comment on le traduit dans ta langue?*

EIN SCHÜLER *Un élève*: Trottel. *Abruti.*

(Ils rient.)

ISABELLE: You will start speaking German or Englisch now!

EIN SCHÜLER *Un élève*: Wir wollen nicht. *On n'a pas envie.*

EIN SCHÜLER *Un élève*: Zuhören, einfach mal zuhören! *Ecoutez, vous devez seulement écouter!*

(Les élèves se mettent sur la rampe, ils commencent à parler tous ensemble, chacun dans sa langue, ils discutent de plus en plus fort, ils se fâchent, quelques uns commencent à chanter, l'atmosphère devient de plus en plus turbulente, ils se moquent d'Arno et Isabelle, ils se débarrassent de leurs frustration en criant. A un moment donné l'écran s'éteint, entre-temps tout le monde chante, après ils commencent à détruire les canapés et le fauteuil, les balancent dans tout le studio,

ravagent les coulisses, après ils s'assoient épuisés et contents.)

Extrait de la pièce *Simply the best*, scène 3. Version de travail pour les élèves.

La comédienne anglaise souligne la qualité performative des élèves :

*This year I felt that the beauty in the text was more in **how it was delivered then the actual words used; the language, the intention, the cadence.** (ComAng2, Questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015)*

Une « beauté » que toute la communauté de pratiques a perçue à Turin, où les émotions étaient si fortes que les larmes se partageaient joyeusement... Une beauté non canonique, avec toutes ses imperfections, tout ce non professionnalisme des élèves qu'ils ont investi avec générosité, envie, et beaucoup de cœur.

« Nous forgeons nos vies dans un couplage linguistique mutuel, non pas parce que le langage nous permet de nous révéler nous-mêmes mais parce que nous sommes constitués de langage dans un devenir continu que nous faisons émerger avec d'autres. Nous nous trouvons dans ce couplage ontogénétique, ni comme une référence pré-existante ni en référence à une origine, mais comme une transformation continue dans le devenir de notre monde linguistique, celui que nous construisons avec d'autres êtres humains. » (Maturana et Varela, 1994, p.230)

24.4.3.3. Vers une maîtrise de toutes les formes de médiations

L'évolution des analyses fait apparaître qu'au cours des années, les variables et sous-variables qui avaient émergé en début d'expérimentation sont toujours codées significativement, mais s'affinent et se co-régulent de manière de plus en plus synchrone, au fur et à mesure de la prise de conscience des élèves des processus mis en œuvre dans leurs apprentissages. Tout semble se passer comme si les élèves opéraient en archéologues et sculpteurs du vivant dont le terrain de fouille serait leur propre chemin d'apprenance. De strates en strates, ils découvrent des traces de ce qui est enfoui en eux comme un vestige animé, le mettent en valeur, puis modèlent ce trésor pour le perfectionner progressivement et lui donner la forme qui leur convient. Les élèves prennent conscience, chacun à un rythme différent (cf §.24.3), de ces nouvelles « compétences de translangageance », ainsi que de leur rôle dans leur chemin individuel et collectif d'apprentissages. Les analyses mettent en évidence que les élèves déploient peu à peu leurs capacités cognitives, qui relèvent :

- de leur maîtrise émotionnelle (ils savent puiser dans tous leurs registres émotionnels et rejouer ces émotions pour s'exprimer et comprendre l'autre d'une part, mais ils éprouvent d'autre part joie, plaisir et fierté qui les motivent dans les apprentissages d'autre part. On note que la troisième émotion la plus présente a été le stress lié au trac avant les représentations mais que les élèves le considèrent tous comme productif car ils ont réussi à le dépasser),

- de leur maîtrise corporelle (ils s'appuient sur la gestuelle et les mimiques)

- de leur flexibilité mentale (ils passent aisément d'un langage et d'une langue à l'autre) et

- de leur réflexion intellectuelle (prise de distance réflexive).

Ces capacités se développent au fur et à mesure qu'ils s'ouvrent à l'expérience esthétique et acceptent de la vivre. La temporalité a donc joué un rôle majeur dans ce projet, car c'est elle qui a permis le déploiement de tous ces processus fins, à différents rythmes selon les élèves.

<Kylie>: C'était bien, on a appris beaucoup de choses. Notre pièce va être super! Beautiful!!! Perfect!! Love it!! (Arbres d'auto-positionnement, 25/11/2014)

Chapitre 8 – Discussion et ouvertures

« In this reframing that has multiple ethical consequence (...) we move from an abstract to a fully embodied view of knowledge, facts and values become inseparable. To know is to evaluate through our living, in a creative circularity. » (Varela, 1992, p. 260)

Dans ce dernier chapitre, je choisis de parler d'ouvertures plutôt que de conclusion. En effet, ce travail de recherche met à jour des résultats qui sont autant d'invitations à poursuivre le travail tout juste amorcé, à le faire évoluer et le questionner de nouveau. Ce n'est donc pas une fin concluante, fermée, mais une fin questionnante et ouverte que je propose ici sous la forme d'une discussion.

Cinq notions clé ont été présentées dans le cadre théorique parce qu'elles ont fait l'objet de mes questionnements tout au long de ce travail : l'**énaction**, et, sur le terrain, une pédagogie énative ; la **performativité langagière** et la didactique performative des langues ; la **translangageance** ; l'**expérience esthétique** et l'**empathie**. Chacune de ces notions fait appel à des compétences de **médiations**, qui opèrent à différents niveaux corporels (dont font partie les émotions), culturels et linguistiques, et qui les développent.

Pour terminer, je présenterai les potentiels que cette étude révèle pour la didactique des langues et j'évoquerai quelques nouveaux axes de recherche.

25. Prendre en compte la variabilité et l'émergence dans la progression des apprentissages

25.1. Des effets à court terme

Ce projet, comme la plupart des projets artistiques en milieu scolaire, a provoqué un effet de surprise et de dépaysement qui a suscité l'adhésion des participants.

Les trois premiers mois de 6^e en effet, les élèves étaient sous le charme de la nouveauté de l'approche en mouvement, de l'aspect ludique du projet. Ils appréciaient les jeux dans de nouveaux lieux, les *jeux-game*²⁶² (Winnicott, 1971), et trouvaient original de passer

²⁶² Le jeu *game*, pour Winnicott, est lié à la socialisation, le jeu *playing* à l'impact de la relation sur la construction de soi.

d'une langue à l'autre. L'effet de surprise passé, ils ont été reconnaissants de voir leurs langues familiales accueillies au sein de l'école. Une évaluation après trois mois, voire même en fin d'année de 6^e, aurait donc uniquement mis en évidence une perception globalement positive. La composante de l'expérience esthétique n'aurait joué qu'un rôle secondaire, porté principalement par le travail des comédiennes mais encore peu partagé avec les enseignants, et peu perçu par les élèves.

Au cours de cette première période, mon corpus met en lumière les effets de l'approche performative, sur le court terme, sur les apprentissages des élèves, qui sont principalement axés sur le **développement de leurs capacités de médiations formelles** (linguistiques) **et informelles** (prélinguistiques : kinesthésiques et émotionnelles).

25.2. Des variations du groupe-classe par étapes : développement des différentes formes de médiations

25.2.1. Variations sur le moyen terme

Comme je l'ai montré, l'année de 5^e a été celle des doutes, de l'irritation et du questionnement (cf. §21.2 ; §24.2.1.1). Si nous avions interrompu l'expérimentation à la fin de cette seconde année, nous aurions eu des résultats totalement opposés à ceux de la 6^e et la conclusion de discussion aurait pu être que l'approche performative sur le long terme lasse les équipes et les élèves. Les analyses de cette seconde année m'ont conduite à conclure que ces doutes correspondent à un temps d'ajustement des objectifs, à un changement de perspective des élèves comme de l'équipe éducative et artistique, à un déplacement nécessaire des représentations et des attentes.

Sur le moyen terme, **c'est la prise de distance qui s'opère, nécessaire au développement des médiations empathiques** de type émotionnelles, intra et inter-subjectives. Nous voyons fortement se déployer les capacités de **médiations émotionnelles**, qui s'appuient non pas sur un vécu lisse, mais sur une expérience contrastée, panachée d'émotions négatives (comme la colère, la révolte, le rejet et le stress lié au trac) et positives (comme la joie et la fierté).

25.2.2. Variations sur le long terme

Or, cette étude montre que c'est à la fin de l'année de 4^e seulement que se produit le véritable tournant qualitatif dans la posture des élèves, qui sont émus par leur

prestation de fin d'année. Ils prennent conscience de la portée de l'étude, ils passent alors du *jeu-game* au *jeu-play* (Winnicott, 1971) individuel et collectif, et incorporent les langues dans une double dimension

- de pré-conscient (ils ne réfléchissent pas à la manière dont ils vont formuler leur parole, mais s'attachent au sens, à la portée de ce qu'ils veulent dire. Si on les questionne, ils ne savent souvent plus dans quelle langue ils viennent de parler, car cela représente un intérêt secondaire pour eux) ;

- mais également d'actes conscients de parole (ils ne se trompent pas lorsqu'ils s'adressent à un adulte et savent qu'ils doivent parler en allemand avec Lutz Hübner et les autres locuteurs germanophones, en anglais avec la comédienne anglaise et l'enseignante d'anglais etc.)

L'année de 3^e est celle de l'**autonomie**. Les élèves développent des capacités de **médiation esthétique** (se relier à soi via les œuvres d'art créées par des artistes professionnels, se décentrer via l'œuvre d'art créée par soi-même et interprétée dans la performance), de **médiation empathique de bas niveau** (émotionnelle, fictionnelle) et de **haut niveau** (cognitive, créative). Dans le même temps, ils sont en maîtrise des **médiations langagières** (kinesthésiques, émotionnelles, linguistiques, culturelles).

Alors que les médiations trouvent un regain d'intérêt ces dernières années en didactique des langues, depuis la parution du CECRL en 2001 et avec les tout récents travaux du Conseil de l'Europe, et que les émotions sont de plus en plus évoquées dans la littérature propre aux sciences de l'éducation ou aux sciences du langage (Coletta et Tcherkassof, 2003 ; Aden, 2009, 2013 ; Capron Puozzo, 2015, 2016 ; Piccardo, 2016), les trois variables incorporées (l'empathie, l'expérience esthétique et la translangageance) qui constituent le socle des médiations langagières - dont la nature est très nuancée et large - ne font pas l'objet, à ma connaissance, d'études approfondies mettant en évidence leur fonction dans les apprentissages de langues.

25.3. Des variations individuelles non linéaires à l'intérieur de ces étapes

Comme toute classe, la classe bi-langue dont il est question ici était très hétérogène, avec la particularité représentative de nombreuses classes de banlieues : l'hétérogénéité était ici palpable. Mon étude longitudinale m'a permis de mettre à jour les variations et transformations du groupe-classe au fil des ans par étapes successives, mais j'ai

également plus précisément concentré mon attention sur sept élèves en particulier, dont les profils contrastés mettent en évidence les variations individuelles dans l'évolution des élèves par rapport à l'évolution collective du groupe.

Je détaille ici quelques observations d'élèves dans l'objectif de discuter mes résultats concernant les variations temporelles des trois variables empathie, expérience esthétique et translangageance pour l'ensemble du groupe classe (cf. §25.1) Une progression par étapes a certes été relevée pour l'ensemble de la classe, progression présentée dans les chapitres 6 et 7, mais à l'intérieur de ces transformations, des variations individuelles non linéaires sont à noter. Elles ne remettent pas en question les résultats, puisque les élèves progressent également dans l'équilibre de la relation triadique entre les trois variables principales. Mais elles mettent en évidence d'une part que l'approche performative ne développe pas, chez les élèves, une attitude et capacité précises avant les autres. Ce n'est pas, par exemple, l'expérience esthétique qui développe l'empathie, ni l'empathie qui développe la translangageance, mais c'est soit l'un, soit l'autre des phénomènes qui domine au départ chez les élèves selon leur sensibilité et leur vécu ; et ce premier maillon va entraîner l'émergence d'un couplage structurel vertueux qui s'établit entre les trois variables, avec le développement des deux autres capacités. Si le couplage est brisé, un déséquilibre s'opère qui semble freiner la progression des élèves.

Mon choix a porté sur un échantillon mixte de quatre garçons et trois filles, chacun de culture et de profils scolaires très différents. Mon objectif était de dégager des invariants parmi mes observations générales et mon regard porté plus particulièrement sur ces sept élèves. J'ai souhaité pouvoir mettre à jour des éléments qui permettraient de répondre à mes questions de recherche.

La variété des individus me semble représentative de l'ensemble des variétés représentées dans l'ensemble du groupe. Variété garçons-filles, variété des cultures au travers des langues des familles (langues créoles, langues asiatiques, langues arabes, langue française), variété des profils d'apprenants (qualifiés par l'école comme étant d'« excellents » élèves ou « médiocres », ou se percevant eux-mêmes comme « plutôt bons », « ça va » ou « nuls »). Variété enfin des caractères psychologiques : certains sont meneurs, d'autres sont influençables, d'autres encore dans le juste milieu. Ni les enseignants, ni les artistes, ni les élèves n'ont été informés, durant les quatre années de recueil de corpus, de mon choix porté sur sept élèves en particulier. Cela m'a peut-être

permis d'éviter tout au moins en partie l'écueil du « *paradoxe de l'observateur* » (Blanchet, 2011, p. 74), puisque les « témoins » ne savaient pas qu'ils faisaient l'objet d'une observation particulière (cf. profil des sept élèves en annexe 10).

<Melinda>, <Arno> et <Jason>, dont le profil scolaire est comparable, sont des élèves très sérieux, sans difficultés notoires, bons voire excellents élèves depuis la 6^e. Ils ont par ailleurs une très bonne empathie émotionnelle et cognitive.

<Melinda> fait preuve d'une évolution continue, tout à fait dans le mouvement du groupe-classe, durant toute l'expérimentation. Chez elle, expérience esthétique, empathie et translangageance sont équilibrées et ses capacités augmentent régulièrement dans les trois composantes tout au long de l'étude.

<Arno> et <Jason> ne se sentent pas réellement à l'aise en langues en début d'expérimentation, particulièrement en allemand. Le théâtre n'était a priori pas non plus une activité qu'ils auraient choisie seuls. Timides, ils n'osaient pas se mettre en avant. Ils ont néanmoins fait confiance à l'équipe, ils sont entrés progressivement dans la conduite esthétique aussi bien réceptrice qu'opératoire. Leurs capacités d'empathie n'ont cessé de progresser. Leur progression en langues, alors qu'ils ne se sentaient pas « bons », a été régulière tout au long des quatre ans, mais leur intérêt a été révélé par le tissage autorisé et sollicité entre toutes les langues. <Arno> parlait souvent en arabe, langue qui l'aidait dans le développement de la flexibilité mentale nécessaire à l'apprentissage de l'allemand.

<Arno> : Ben l'allemand c'est une langue assez difficile, mais euh (--) ça va. Parce que moi, ma langue natale c'est l'arabe, **surtout si je parle l'arabe littéraire c'est encore plus dur que l'allemand, donc euh ça passe assez bien.** J'ai pas beaucoup de difficultés ; ça va au niveau de la langue.

Photographe : Et de le faire dans le cadre du théâtre, ça t'a aidé pour l'apprendre ?

<Arno> : Ouais (.) parce que c'est, c'est différent. Par exemple l'anglais, quand j'ai commencé l'anglais vers la primaire, au début ben on faisait presque jamais en oral. On écrivait tout le temps. Donc maintenant à l'oral

en anglais j'suis bof bof, **mais en allemand, comme on a commencé dès le début avec euh (--) avec le théâtre, comme ça apprenait à prononcer et tout ça, maintenant ça va, c'est plus facile à maîtriser comme langue.** (Entretien semi-directif avec le photographe, 30/04/2015, lignes 509-517)

<Jason> a apprécié que le créole ne soit pas sujet de moqueries, mais soit reconnu comme une langue à part entière, et il était fier qu'une ambassadrice en poste à Turin ait reconnu son créole, sur scène, et viennent lui parler de l'île Maurice.

La progression des deux élèves dans leur capacité à translangager (l'emploi réfléchi des langues venant pour eux avant le développement de la corporéité esthétisée, avec des mouvements appuyés, à des fins esthétiques, de la gestualité, des mimiques, des placements spaciaux, des rythmes, qui sont autant de supports à la parole) a été parallèle à leur progression dans leur capacité à entrer dans le jeu d'acteur, jusqu'à la dernière année durant laquelle ils ont porté deux rôles plus denses que les autres élèves, avec de longs monologues en allemand (cf. §22.4.2.2). On pourrait donc noter que chez eux, c'est la variable empathie qui a été le point d'appui de la translangageance verbale/écrite puis co-verbale/verbale/écrite, qui a par la suite été appuyée par l'expérience esthétique, composante qui a nourri de nouveau leur capacité à translangager et leur empathie etc.

<Zero> a également progressé durant les quatre ans, mais son rythme de progression était très différent. En difficultés en début de collège, notamment du fait de son manque d'aisance en français et de sa grande timidité, il a fait preuve d'une première transformation fulgurante à partir de la fin de la 4^e. Ce moment coïncide avec la révélation esthétique qu'il a éprouvée lorsqu'il a peint son personnage qu'il a rejoint, avec tous les autres, à la fin de la mise en scène de l'année de 4^e, devant les parents, et dans le même spectacle. Par la suite, en 3^e, il est réellement entré dans la création et le jeu scénique. Son personnage lui a permis de réaliser ses rêves, de les vivre à travers l'esthétique de la performance, de surmonter ses échecs :

Cherch1 : D'accord, donc Zero c'est toi qui l'as (--)

<Zero> : Oui c'est moi qui l'a créé.

Cherch1 : Ok. Et quand tu crées ton personnage, comment tu fais ?

<Zero> : Ben (--) **j'ai pensé, euh (.), comment c'était, qu'est-ce que moi**

j'voudrais pratiquer mais j'arrive pas, etc ; et j'ai fait un peu des défauts aussi parce que y'a pas de parfaits, donc après ben (---)

Cherch1 : Tu voudrais pratiquer mais t'arrives pas ?

<Zero> : Comme, euh (.), par exemple, euh (.), la musique, ben (--), j'aime bien mais j'suis pas très fort, ben (--) dans, dans le, dans le personnage que j'ai écrit, ben (--) j'ai écrit il est fort en piano. Et aussi, euh (.), quelques loisirs que moi j'aime faire, ben (--) après, ben (--) j'les mets dedans.

Cherch1 : Et les loisirs que tu aimes faire ?

<Zero> : Par exemple quand je joue, euh (.), j'aime bien jouer au basket, j'aime bien jouer à l'ordinateur, j'aime bien, par exemple, quand y fait beau, ben (--) sortir jouer avec des amis, etc

Cherch1 : D'accord ; donc tous ces éléments là, que toi, <Zero>, tu aimes, Zero aussi il les aime, mais Zero - je répète pour être sûre d'avoir bien compris - mais **Zero en plus il peut faire ce que toi tu peux pas faire dans la vraie vie**, c'est ça ?

<Zero> : **C'est ça.**

Cherch1 : Et donc Zero, au niveau du caractère (--) alors Zero, son caractère ?

<Zero> : Ben (.) il est, il est calme, il est gentil si, si on l'embête pas, quoi ; ben (--) y fait rien, quoi, y, y parle pas beaucoup, mais avec ses amis en fait il parle beaucoup, quoi.

Cherch1 : D'accord et ça c'est (--)

<Zero> : C'est, c'est comme moi.

(Entretien d'explicitation, 03/03/2015, lignes 66-86)

Le travail de distanciation inhérent à la construction de personnages semble lui avoir permis de « se mettre dans une peau » valorisante, ce qui a déclenché son désir de s'investir progressivement dans l'esthétique performative :

<Zero> : c'est un peu « le miracle » du projet ! Pendant au moins deux ans il était « invisible ». La troisième année il a commencé à **montrer des signes d'envie, d'oser plus**. Je crois aussi que le « Superhéros » y a aidé. Il avait fait un magnifique avatar. La quatrième année, c'était incroyable ! **Il existait sur le plateau avec une envie d'y être, de jouer, de dire du texte**. C'était magnifique. Il s'était totalement **affranchi du regard et du jugement** des autres. (Questionnaire de fin d'expérimentation,

comédienne germanophone, 01/11/2015)

Ce même constat est formulé du point de vue des enseignants :

Année de 4è : Elève effacé, en retrait, toujours en attente de la validation de ses copains.

Année de 3è: En cours de français, <Zero> est un élève dynamique, volontaire, **qui a pris confiance en lui et en les adultes**. <Zero> n'hésite pas à poser des questions, à faire vérifier son travail pour l'améliorer. Les difficultés en français persistent (syntaxe chaotique à l'écrit et difficulté pour comprendre les textes littéraires) mais l'attitude face au travail permet peu à peu de lever les obstacles. **C'est en tout cas un élève qui s'est révélé grâce au projet qui lui a en quelque sorte ouvert le champ des possibles**. J'ai été impressionnée par le fait qu'un élève aussi timide, réservé prenne autant de plaisir sur scène. Je pense qu'humainement, ce projet l'aura beaucoup changé : il s'est épaté lui-même. (Questionnaire de fin d'expérimentation, enseignante de français, 01/11/2015)

De fait, sa maîtrise des langues vivantes s'est très sensiblement améliorée dans le même temps qu'il s'est affranchi du jugement de ses camarades et de sa famille :

<Zero> a été une révélation. Il a commencé à se confier davantage (quand il rendait un devoir, il disait qu'il l'avait fait très tard à cause de la comptabilité du restaurant). Mais, nous lui avons fait confiance en lui donnant un rôle et **il s'est montré très engagé ce qui a donné lieu à une très belle prestation**. Cela a été l'occasion pour lui d'apprendre avec la permission de la famille.

(...) L'école et l'épanouissement personnel ne sont pas une priorité dans sa famille. Sa sœur me l'a expliqué. Elle aurait aimé faire des études, mais elle doit travailler au restaurant. (Questionnaire de fin d'expérimentation, enseignante d'allemand, 01/11/2015)

Grâce à la performance théâtrale, il comprend le sens des apprentissages scolaires qui lui semblent plus proches de « la vraie vie ». Il comprend l'intérêt des langues. La translanguageance esthétique et verbale lui facilite l'accès aux apprentissages des LVE :

<Zero> : On apprend plus de mots quotidiens anglais et allemand, quoi (.) qui nous servent plus, qui vont plus nous servir

Cherch1 : Ok ; et anglais, allemand en même temps, quand tu penses à ça, est-ce qu'il y a un moment où tu te rappelles, par exemple vous passez de l'allemand à l'anglais, comme ça ?

<Zero> : Si, au début, enfin quand, euh (.), Synio y nous dit en français, euh (.) « il est où mon écouteur ? » ben (.) après là, la dame qui nous a ramenés dans le bus, ben (.) là y dit : faut parler en anglais ; ben (.) là il demande en anglais, pis après, ben (.) comme on comprend pas qu'est-ce qu'y dit en anglais, ben (.) après on dit de parler en allemand, là ça fait un changement.

Cherch1 : Et qu'est-ce que tu penses de ce passage d'une langue à l'autre ?

<Zero> : Ben (.) j'pense que on trouve plus de mots, facile, quoi, par exemple, euh (.), écouteur, ben (.) on savait pas quelle langue, si on cherche juste anglais ben (.) on va pas savoir, allemand, ben (.) là y nous montrait directement les deux façons.

(Entretien d'explicitation, 03/03/2015, lignes 229-240)

Pour <Zero> donc, il semble que ce soit l'expérience esthétique qui lui ait permis de développer l'empathie émotionnelle puis cognitive. Fort de ces deux expériences, il a, petit à petit, déployé sa capacité à translangager et sa maîtrise à accepter l'apprentissage des LVE. En revanche, la variable translangageance pour lui s'est également développée de manière irrégulière. Dès la 6^e en effet, son attachement au projet artistique était lié à la possibilité qui lui était donnée de parler en mandarin. Mais c'est en troisième réellement que son aisance dans le passage d'un registre à l'autre, verbal ou non verbal, entre toutes les langues, s'est pleinement développée, en congruence avec son expérience esthétique de fin de 4^e et avec Lutz Hübner. Cette aisance nouvelle se fait jour en lien également avec son attitude empathique (lien à soi et lien aux autres), renforcée de manière positive par la confiance des autres qu'il perçoit, et la sienne qui rayonne dans le même mouvement.

< Dylan> quant à lui, a toujours été en très grande difficulté. Mais il a beaucoup construit sa relation aux autres. C'est son attitude empathique qui s'est développée en premier.

Année de 4^e : « Celui qui va **aider ses camarades** en leur trouvant un accessoire pour remplacer celui qui a été mangé. Celui qui a **besoin du regard bienveillant** des adultes pour être mis en **confiance** et **agir** ».

(Questionnaire de fin d'expérimentation, enseignante d'anglais,
01/11/2015)

Alors qu'il en tire profit jusqu'à la quatrième, choisissant ses amitiés parmi <Arno> et <Jason> qui le soutiennent, il change de relations amicales, se lie d'amitié avec <Rayan>, nouveau dans l'expérimentation et moins investi que les autres. Peut-être également qu'à l'extérieur de l'école, ses relations changent, comme semblent le dire ses camarades, mais je ne dispose pas d'informations vérifiables. Il se désengage alors d'un point de vue esthétique et ses résultats scolaires rechutent.

Année de 3è : « Plus souriant, il jouait plus avec moi, voulait rester près de moi lors des spectacles pour dormir à côté de moi. Demeurait quand même hors d'atteinte avec les difficultés pour joindre sa famille, l'impossibilité à le faire venir à Turin et ses nombreuses absences, notamment aux deux brevets blancs.

Il avait trouvé la stratégie pour **faire partie de la pièce** sans trop se faire remarquer ni trop travailler : très peu de texte et rester debout au fond de la scène. » (Questionnaire de fin d'expérimentation, enseignante d'anglais,
01/11/2015)

Le cas de <Dylan> nous montre que l'approche performative ne peut pas tout, et que les relations entre pairs au moment de l'adolescence peuvent entraver les choix scolaires. Mais <Dylan> est aujourd'hui en terminale en lycée professionnel. La plus belle victoire de l'expérimentation, en ce qui le concerne, est qu'il n'ait pas décroché scolairement.

Quant à <Chelsea> et <Isabelle>, elles ont eu des évolutions très contrastées.

<Isabelle> est « la bonne élève » de la classe. Très sérieuse, elle réussit particulièrement bien les activités « scolaires traditionnelles ». Mais nous l'avons vu plus haut (cf. §23.1.2.2), elle éprouve des difficultés à adopter une attitude hétérocentrée. Certes, elle vit aussi une expérience esthétique forte, notamment en 4è, mais cette expérience reste réceptrice. Elle ne parvient pas totalement à entrer dans la dimension esthétique opératoire, tout comme elle ne parvient pas à entrer en empathie fictionnelle. Sa prestation en anglais, pourtant sa langue de prédilection, s'en ressent en 3è : elle écorche son texte, ne parvient pas à le mémoriser (vidéo de la performance finale à

Turin). En règle générale, elle a souvent des difficultés à translangager, car elle éprouve une gêne à changer de registre linguistique d'une part, elle a peur de perdre son image d'un point de vue du langage corporel d'autre part (elle a peur de se ridiculiser face à ses camarades), et elle ne s'engage pas non plus dans le groupe pour soutenir ses camarades.

<Isabelle> est une élève qui a un profil particulier à Bobigny : sa famille aisée, selon moi, la pousse vers les **performances scolaires** et a des exigences très importantes. Cette vision familiale de l'éducation a certes permis à <Isabelle> de finir l'année avec de très bons résultats mais il me semble qu'elle a été un frein au développement de son imagination. Elle est restée concentrée sur sa réussite de manière très individualiste et a eu beaucoup plus de mal à s'épanouir dans les nombreuses activités de création en groupe. Quand elle a interprété le rôle d'Isabelle, **il m'a semblé remarquer que <Arno> était très aidant avec elle mais que l'inverse était moins fréquent.** <Isabelle> **a moins cédé que les autres au "lâcher prise"**, en partie du fait de l'éducation de ses parents selon moi. (Questionnaire de fin d'année de projet, Enseignante de Français, 01/11/2015)

<Isabelle> n'évolue que peu par rapport à ses capacités de travail et ses aptitudes scolaires, car elle a du mal à adopter un positionnement hétérocentré. Néanmoins, ses prestations s'améliorent progressivement, dans le mouvement du groupe-classe, alors qu'elle aurait sans doute pu avoir une progression positive bien plus marquée si elle était parvenue à l'accomplissement du lâcher-prise qui se dessinait à la toute fin de l'expérimentation. Peut-être que pour elle, c'est sur le plus long terme encore que les effets se feront réellement sentir. De nouveau, on note que l'approche performative ne peut pas lever tous les obstacles et que bien sûr, des influences extérieures à l'école (ici, la famille) ont un poids important sur le développement cognitif et émotionnel des adolescents. Néanmoins, les témoignages d'<Isabelle> (cf. chapitre 7) laissent à penser qu'elle a profité de cette expérience performative et que sa prise de conscience, tardive (en fin de 3^e) lui permettra peut-être de prolonger dans les années à venir ce qu'elle aura vécu au sein de l'expérimentation.

<Chelsea> au contraire, très forte de caractère, n'aime pas les travaux écrits et se sent en faiblesse dans les réalisations purement scolaires. Elle se montre en revanche très engagée dans la démarche performative et volontaire en 6^e, mais révoltée et en rejet de l'expérimentation en 5^e. En 4^e, elle vit ce même sursaut que l'ensemble du groupe, lors de la performance finale devant les parents, et s'investit de nouveau pleinement en 3^e. Son aisance dans la translangageance et dans toutes les formes de médiations est significativement plus élevée que ses camarades, dès lors qu'elle s'épanouit dans l'expérience esthétique (en 6^e, puis en fin de 4^e et surtout en 3^e). C'est elle qui est la plus engagée dans toutes les formes de médiations, sauf de l'oral vers l'écrit. En cela, la démarche performative semble l'avoir aidée à ne pas décrocher en 5^e, car les activités de l'écrit étaient portées par l'oralisation et prenaient donc sens pour elle, du fait qu'elles n'étaient pas une production avec une finalité en soi, mais dans l'objectif d'une réalisation performée. <Chelsea> présente au début un haut taux d'empathie émotionnelle (sympathie). Elle ne supporte pas le malaise des autres. Elle montre une attitude agressive récurrente, ce qui pourrait être le signe de son insécurité. Peut-être que le manque d'assurance de l'enseignante d'allemand, confrontée cette année-ci avec une série de difficultés personnelles, lui renvoie l'image de ses propres peurs ? Son attitude pourtant ne laisse pas transparaître de fragilité.

<Chelsea> a une forte personnalité et l'avait montré par sa présence. (...) Elle a commencé à **être insolente avec moi** (...) <Chelsea> **prend de plus en plus de pouvoir en classe**. Elle est peu appréciée, mais personne n'ose se confronter à elle car **elle est très imposante**. (...) (Témoignage écrit de EnsAll – courriel –année de 5^e, 11 mars 2013 (choix personnel de l'enseignante de témoigner sur ces élèves)

Ses incertitudes, liées à son refus de l'allemand, l'ont amenée à lancer une pétition pour faire arrêter le projet, pour arrêter l'allemand en groupe. Son attitude et sa propre fragilité qu'elle essaie de dominer ne laissent pas de place à l'empathie cognitive censée se développer à l'adolescence. La fragilité de l'enseignante d'allemand, à laquelle elle était très attachée en primaire, pourrait être une entrave au développement de son empathie cognitive car elle ne mettrait peut-être pas suffisamment de distance entre l'adulte et elle-même, qu'elle voit comme « la gentille intervenante » de primaire :

<Chelsea> a commencé l'allemand en CM2. (...)

J'ai compris que <Chelsea> aime le pouvoir et exercer son autorité.

En sixième, elle a commencé à être insolente avec moi un mois après le début des cours. Je n'étais pas Madame R., professeur, mais B., l'intervenante gentille.

Malheureusement, au Collège, un comportement insolent va de pair avec la **chute des notes** ce qui ne reflète en aucun cas leurs capacités.

<Chelsea> **prend de plus en plus de pouvoir en classe**. Elle est peu appréciée, mais personne n'ose se confronter à elle car elle est **très imposante**.

Lors du dernier conseil de classe, les autres professeurs ont parlé d'insolence dans les couloirs envers la CPE, de ses mauvaises fréquentations en dehors du collège (à la sortie)

<Dylan> a été très vexé lors d'une séance le lundi après-midi (Cherch2 était présente je crois). Il avait osé dire qu'il n'avait pas tout à fait compris l'intrigue de *l'Histoire sans fin*. <Chelsea> **l'a humilié** en disant qu'il ne comprenait jamais rien alors qu'elle-même a dit la même chose quelques minutes après.

<Chelsea> dit détester l'allemand.

Je pense que **c'est une personne qui a un grand potentiel pour la direction**, diriger un groupe, représenter un groupe. Elle était d'ailleurs déléguée de classe.

Cependant, **comment faire prendre conscience de ces qualités qui peuvent devenir de grands défauts si elles ne sont pas ou mal exploitées**. Le théâtre aide à la guider, mais tout cela reste encore dans l'inconscient. (Témoignage écrit de EnsAll année de 5è – courriel - 11 mars 2013 (choix personnel de l'enseignante de témoigner sur ces élèves)

Les éducateurs soupçonnent un environnement familial très sévère ; elle montre à plusieurs reprises qu'elle a peur de son père et certaines allusions de réunions parents-enseignants laissent à penser que l'adolescente est très solidement contrainte dans son milieu familial. Suite à un entretien entre son père et l'enseignante d'allemand, en fin de 5è, son attitude change. L'enseignante avait en effet convoqué le père pour lui faire part de l'attitude de sa fille. <Chelsea> était présente à l'entretien, visiblement dans l'appréhension de la discussion. L'enseignante a axé l'entretien sur les capacités non exploitées de <Chelsea> ; sur son regret de voir une enfant si talentueuse se réfugier dans une attitude de rejet. Le père a donc principalement entendu les compliments

prononcés à l'égard de sa fille et l'a encouragée à s'investir. <Chelsea> est venue voir son enseignante le lendemain, surprise et pleine de gratitude vis-à-vis des propos positifs de l'adulte. Depuis, elle a mis son tempérament de meneuse au service des enseignantes et des comédiennes. Lorsqu'elle s'est sentie en espace sécurisé, elle a changé de comportement et est devenue médiatrice entre les élèves, entre les adultes et les élèves (social), entre les langues, dans la création (artistique, créativité, apprentissages).

Nous avons vu (cf. § 2.4.3) que le développement physiologique de l'adolescent correspond au développement du lobe préfrontal, grâce auquel peut se développer l'empathie cognitive. Il est probable que dans le cas de <Chelsea>, une sur-activation miroir demeure jusqu'en fin de 4^e (ce que semblent attester ses tests IRI) et empêche le développement préfrontal, qui paraît être tout à coup libéré en 3^e, alors que Chelsea se plonge entièrement dans le plaisir esthétique. Chez Chelsea donc, l'étude révèle que ce serait la variable « expérience esthétique » qui serait la plus forte en début d'expérimentation, entraînant une grande capacité à translangager dès lors qu'elle se décentre au travers de ses personnages de fiction. Ses capacités à l'empathie émotionnelle, trop fortes en début de scolarité au collège, ont entravé un temps ses capacités d'empathie cognitive, mais grâce à l'expérience esthétique et à la relation de confiance instaurée avec les adultes, <Chelsea> a finalement pu surmonter ses difficultés et devenir motrice dans la classe, développant très largement les trois phénomènes étudiés en relation.

Voici un résumé de l'évolution individuelle des élèves en fonction des trois variables principales :

1= capacité première

2= capacité développée dans un deuxième temps

3= capacité développée dans un troisième temps

Le tableau fait apparaître qu'il semble y avoir parfois co-émergence de deux variables.

	Evolution générale	Empathie	Expérience esthétique	Translangageance
<Melinda>	Régulière sur les quatre années, avec un fort engagement et de grands progrès	1 émotionnelle, cognitive, fictionnelle	1 réceptrice et opératoire	1 Toutes les formes de translangageance

	(compétences linguistiques, sociales, compétences de translangageance)			
<Arno> <Jason>	Régulière sur les quatre années avec une attitude empathique positive particulièrement remarquable.	1 émotionnelle, cognitive, plus tardivement fictionnelle	3 réceptrice et opératoire	2 Tout d'abord la translangageance formelle (oral-écrit), puis informelle (gestualité, mimiques, déplacements)
<Dylan>	Progression jusqu'en 4 ^e et chute en 3 ^e , mais maintien d'un intérêt pour l'approche performative	1 émotionnelle, cognitive	2 réceptrice essentiellement	3 avec des difficultés persistantes
<Isabelle>	Progression régulière, en deçà de ses capacités	3 émotionnelle, cognitive	2 réceptrice essentiellement)	1 en particulier de l'oral vers l'écrit
<Chelsea>	Investissement en 6 ^e , chute en 5 ^e et début de 4 ^e , progression fulgurante entre la fin de la 4 ^e et la 3 ^e	2 émotionnelle, fictionnelle, cognitive	1 réceptrice et opératoire	1 en particulier la translangageance verbale/co-verbale
<Zero>	Effacé en début d'expérimentation, progression fulgurante entre la fin de la 4 ^e et la 3 ^e	2 émotionnelle, cognitive, fictionnelle	1 réceptrice et opératoire	3 en particulier la translangageance verbale/co-verbale

Ce descriptif de l'évolution de chacun de ces élèves me permet de nuancer les paliers décrits chaque année comme étant franchis par les élèves. Certes, mon étude m'a permis d'obtenir un résultat concernant les étapes successives d'après le référentiel de Trocmé-Fabre et en fonction de l'évolution de l'approche performative. L'image de l'arbre est peu courante, les autres référentiels comme le CECRL ou le tout nouveau référentiel sur les médiations privilégiant les tableaux et les descripteurs fins par catégories.

Cependant, cette métaphore du vivant permet d'insister sur les **fluctuations temporelles et qualitatives dans les parcours individuels d'apprentissages**. Ce résultat montre que **l'adaptation aux situations d'apprentissages est idiosyncrasique** et qu'**elle n'est ni linéaire, ni automatique**. Ce qui est inscrit dans nos corps reste néanmoins cartographié et est une ressource potentielle dès lors que nous souhaitons la réactiver. Ce n'est que dans la durée longue voire très longue que l'on peut donc mesurer les effets d'une telle approche et le rôle de ces mécanismes et phénomènes incorporés, peu ou pas pris en compte dans la littérature en didactique des langues, que sont l'empathie, l'expérience esthétique et la translangageance.

26. L'approche performative translangues comme levier des apprentissages : partir de ce qui constitue le socle des médiations langagières

Nous ignorons que le langage a quatre grammaires, quatre lexiques selon que nous accueillons la parole de l'Autre, que nous nous exprimons par écrit, (lire, écrire) ou que nous demandons à notre voix de porter notre regard, et à l'Autre d'accueillir notre regard. (Hélène Trocmé-Fabre, 2017²⁶³)

26.1. Créativité langagière, translangageance et plasticité mentale

Les analyses du chapitre 7 ont par ailleurs mis en évidence le lien étroit entre l'entraînement performatif (improvisations, écriture individuelle ou collective, mises en scène) et la créativité langagière, sollicitée :

- d'une part dans le contexte d'échanges spontanés durant les activités d'improvisation, durant les médiations entraînées pendant les échauffements, la mise en scène, les cours de langues,
- d'autre part durant les exercices d'écriture,
- enfin par l'invitation à mêler toutes les langues dans les compositions scéniques.

J'ai vérifié que le dispositif mis en œuvre avait favorisé l'autonomie langagière, qui est un objectif scolaire. Cependant, les moyens utilisés par les adolescents ayant participé à mon étude diffèrent des stratégies auxquelles les élèves ont traditionnellement recours. Le dispositif a favorisé la collaboration, l'esprit d'entre-aide, l'agentivité. Cela les a

²⁶³ Document non publié, les sept « pièges à éviter » en pédagogie.

amenés à prendre des décisions en fonction des autres, de la situation, et pas uniquement des décisions cognitives de type scolaire. Sur le long terme, le fait de s'appuyer sur des compétences émotionnelles et sociales les aide à mieux maîtriser les compétences linguistiques et favorise l'ancrage mnésique de leurs apprentissages. Leurs capacités attentionnelles se sont également améliorées.

Les aptitudes déployées les plus tangibles sont des aptitudes de médiations à différents niveaux (kinesthésique, émotionnelle, sensorielle, culturelle, esthétique, empathique, linguistique).

Pour passer d'une langue à l'autre, les élèves se sont appuyés librement sur des stratégies intuitives propres aux enfants bilingues, comme l'alternance codique, ou propre à tout locuteur qui ne maîtrise pas une langue mais veut entrer en communication (la gestualité, la mimique) – propre enfin au jeu d'acteur (posture, expression émotionnelle, résonance émotionnelle et kinesthésique etc.). Ils ne sont pas freinés dans leur production langagière par le manque de lexique, mais ont enrichi progressivement leurs répertoires linguistiques au fur-et-à-mesure des besoins. La déshinhibition corporelle a engendré une déshinhibition linguistique. Ces passages d'un répertoire langagier à l'autre ont entraîné une plus grande plasticité mentale. Les élèves n'ont pas vécu les apprentissages des LVE comme la somme de plusieurs langues qui s'ajoutaient à celles qu'ils parlaient au quotidien, mais bien comme un complément, un enrichissement de leur ipséité et de leur registre plurilingue liquide (Bauman). Leur cerveau les a enregistrées dans un système linguistique unique (Bialystok et al., 2012). Ainsi, ils ont pu puiser intuitivement dans plusieurs répertoires, à différents degrés selon la situation. Leurs registres étaient non verbaux, co-verbaux et verbaux, plurilingues. Ils translangageaient, c'est-à-dire qu'ils utilisaient tous ces répertoires en interaction permanente. Plus leur capacité créative augmentait, plus leur aisance dans la translangageance était grande, plus leur registre langagier s'élargissait. La translangageance est un phénomène émergent, dynamique et complexe, qui est donc sensiblement différent de l'acception du *translanguaging* de García (2009) en tant que moyen d'accessibilité à différents modes d'expression qui seraient autant de registres distincts.

26.2. Les leviers et l'impact de l'expérience esthétique et de l'empathie sur les apprentissages translangues

26.2.1. Le rôle des émotions

De même, le registre émotionnel contribue à la translangageance, en tant que les émotions sont des moyens d'expression langagière immédiatement perceptibles. Les émotions sont de plus en plus convoquées dans la littérature des sciences de l'éducation (Coletta et Tcherkassof, 2003 ; Aden, 2008, 2010, 2012, 2014 etc. – et plus récemment Piccardo, 2013 ; Potapushkina-Delfosse, 2014 ; Puozzo, 2013 ; Souleine, 2014), mais rares sont les expérimentations de terrain qui en mesurent l'impact différencié. Nous avons en effet montré que l'approche performative permettait à la fois de faire surgir des émotions, positives et négatives. Maîtrisées, ces émotions nourrissent l'expérience esthétique et la créativité sans nuire aux apprentissages, bien au contraire ; l'expérience esthétique en effet est un moteur de motivation fort pour les apprentissages scolaires et elle permet un ancrage mnésique épisodique, donc sur le long terme. Plus l'éventail émotionnel invoqué par les élèves est large (y compris la colère, le rejet, le refus), plus le potentiel créatif sera grand. Mais il est alors particulièrement important de travailler parallèlement à la maîtrise des émotions ; celle-ci s'opère par le développement de l'empathie cognitive d'une part, par la méta-cognition d'autre part (nous avons par exemple utilisé les arbres d'auto-positionnement ; nous avons mis en place des discussions pour parler des émotions, les nommer et donc les identifier et s'en distancier etc.), par le travail enfin sur le jeu d'acteur qui rejoue en permanence ces mêmes émotions pour en garder l'intensité mais pas le ressenti.

26.2.2. Le rôle de la boucle perception-action : approche sensible

Un autre résultat significatif est le rôle essentiel (en tant qu'essence de l'acte d'apprendre) de la boucle perception-action, nécessairement prise en compte dans **une pédagogie éactive**. Une pédagogie éactive se construit dans la logique du vivant et dans le paradigme de la reliance entre soi (évolution), les autres (adaptation) et l'environnement (régulation). Les langues ne se limitent pas à des systèmes complexes de signes et à des structures linguistiques pour entrer en communication avec un locuteur d'une autre langue. Elles sont inscrites dans des langages qui se partagent immédiatement avec autrui et s'affinent progressivement avec la maîtrise de leurs composantes linguistiques.

26.2.3. Le rôle de l'imaginaire

D'un point de vue de l'empathie (analyse du *Fantasy Scale* dans le test de Davis, §23.1.2.2) comme de la translanguageance (récit narratif, jeu scénique) et de l'expérience esthétique (perception-action émotionnelle et sensorielle), l'imaginaire s'est révélé être un moteur fort pour les apprentissages de langues. Il paraît donc important de le nourrir, d'encourager son émergence et de le préférer à des documents didactisés qui sont nécessairement plus éloignés des univers propres aux élèves. En cela également, la coopération artistes-enseignants s'est révélée particulièrement fructueuse car les artistes basent leur pédagogie sur l'imaginaire et la créativité.

27. Les limites de cette approche d'un point de vue didactique

27.1. Les contraintes budgétaires

Le projet a été contraint par les recherches de finances qui, bien qu'élevées pour un projet en didactique des langues, n'étaient pas suffisantes pour réaliser l'étude dans des conditions optimales.

Le montage de dossiers de financement est généralement complexe et contraignant. La coordination de ce projet était très exigeante. Nous avons eu la chance d'avoir le soutien du Goethe-Institut, de la Fondation de France et de Citoyenneté Jeunesse, qui nous ont principalement permis de financer les heures des intervenants, le parcours culturel et le site dédié aux enseignants des classes bilangues ; mais pour réitérer ce dispositif, il est certain que la recherche de fonds est un obstacle important pour les équipes d'enseignants. Ce type de dispositif appelle des compétences dans le montage de projets, de financement et d'élaboration de conventions et une connaissance d'aspects légaux. Malgré ces difficultés à surmonter, les fondements éthiques et pédagogiques restent valides et peuvent être repris pour la conception d'autres expérimentations plus modestes.

27.2. Les contraintes institutionnelles

Nous nous sommes donc heurtés à des complications liées aux coûts matériels et de personnel, auxquelles se sont ajoutées les contraintes institutionnelles : la mise en place des emplois du temps pour que les enseignants puissent travailler en binôme, l'allègement souhaitable (voire nécessaire) des heures d'enseignement pour assurer la

coordination de tels projets, la nécessité d'avoir un espace sans mobilier et suffisamment grand pour se déplacer, l'organisation des séances d'ateliers avec des groupes répartis sur plusieurs classes etc. sont autant de difficultés que nous avons eues à surmonter.

27.3. La difficulté de reproductibilité

La singularité des contextes et des communautés de pratiques, les contraintes matérielles, les thèmes choisis par les élèves, le charisme et les spécialités des artistes, les spectacles à l'affiche... en bref, la nature émergente de l'expérimentation rend impossible la reproduction à l'identique d'un tel projet. Par ailleurs, les élèves ont été encadrés par beaucoup d'adultes, ce qui a permis de leur accorder une attention toute particulière, individualisée, très favorable à leur épanouissement. Les adultes étaient tous de sensibilité différente, permettant une compréhension plus différenciée des élèves. Notons ici que des médiations externes, assurées par ma fonction de coordinatrice pour le Goethe-Institut d'une part, et par les chargées de programmes de Citoyenneté Jeunesse d'autre part, ont permis de changer significativement l'orientation éducative de l'expérimentation. Il est rare de pouvoir bénéficier de deux médiateurs complémentaires dans leurs fonctions. Les regards étaient partagés : je parlais plutôt du point de vue des enseignants, la médiatrice de Citoyenneté Jeunesse plutôt du point de vue des artistes, et nous nous rejoignons chacune dans l'intérêt porté à l'épanouissement des élèves dans leurs apprentissages. De nombreux échanges ont permis de comprendre les difficultés des uns et des autres et de les dépasser. En temps normal, les classes étant très chargées, les enseignants peuvent difficilement avoir seuls ce regard ouvert et focal à la fois. Les communautés de pratiques devraient donc être encouragées dans toutes les équipes éducatives, mais les contraintes institutionnelles et parfois inter-personnelles des groupes collégiaux requièrent une réorganisation du temps de l'enseignement. Les dispositifs interdisciplinaires, avec l'introduction des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) sont propices à la mise en œuvre de cette nouvelle organisation, mais des changements de cette profondeur requièrent du temps avant de pouvoir s'opérer de manière efficace.

Il semble donc important, pour l'avenir, de mettre en place des formations in Situ, avec les équipes, pour apporter cette médiation externe qui permet aux équipes éducatives de s'organiser et de changer de point de vue dans la démarche didactique. Il serait

également souhaitable de penser le rôle des médiateurs dans la formation des enseignants.

27.4. Les limites du dispositif de recherche

27.4.1. Les limites liées aux contraintes de temps

Il est difficile de suivre un dispositif longitudinal (sur quatre ans) pour une thèse qui dure normalement trois ans. Pour ma part, j'ai commencé à prélever du corpus deux ans avant mon inscription en thèse.

27.4.2. Les limites des outils pour analyser la complexité

27.4.2.1. Les portraits de langues

J'ai principalement utilisé les portraits de langues (Krumm) pour obtenir un paysage des langues de la classe. Je n'ai utilisé les résultats directement dans les analyses que de manière très ponctuelle (cf. §24.4.3.2) car il aurait été souhaitable, pour tirer des éléments significatifs de ces outils de collecte de données, de disposer d'un espace favorable pour mettre les élèves en confiance et permettre à leur parole d'émerger librement. Or, j'ai souvent dû les entendre dans le couloir, ou bien durant un cours, dans un contexte peu propice au lâcher-prise. Cependant, ces portraits de langues ont permis aux élèves de prendre conscience de leur richesse culturelle et d'aiguiser leur curiosité et leur ouverture face aux autres. Ainsi, lorsqu'une personne arrivait nouvellement dans le projet (stagiaire, artiste), les élèves s'intéressaient en tout premier lieu à ses langues familiales.

27.4.2.2. Le codage NVIVO

Si l'outil m'a permis d'organiser la complexité, j'en ai mesuré les limites techniques. Pour une étude avec un corpus si large, le logiciel ne peut être utilisé comme seul outil d'analyse qualitative, parce qu'il ne permet pas de rentrer l'ensemble des données collectées.

En revanche, il permet de prendre en compte l'émergence des phénomènes, ce qui représente un atout majeur de l'outil.

27.4.2.3. Un large corpus difficile à réduire et organiser

Une autre difficulté majeure dans une étude de cette ampleur réside ensuite dans les choix à opérer pour sélectionner des éléments à étudier (parmi les 250h de vidéo, les

questionnaires, les enregistrements des skypes et tous les entretiens etc.). L'organisation de cette complexité a été la difficulté la plus ardue à surmonter.

Un grand nombre des éléments du corpus restent inutilisés. Je pourrai donc prolonger l'étude dans des recherches ultérieures

Enfin, j'ai manqué de temps pour parler dans ce mémoire de thèse des études de cas que j'avais planifiées au départ. Et quand bien même j'aurais eu le temps de le faire, la thèse aurait été trop longue et trop dense. Il reste donc des pans de corpus susceptibles de faire l'objet d'analyses permettant d'affiner plus encore certains des résultats mis au jour dans ce mémoire.

28. Les apports de cette recherche pour la didactique des langues

L'étude m'a permis de montrer un niveau de corrélation entre trois variables, généralement non prises en compte du point de vue de leur nature incorporée et de leurs liens intrinsèques :

- l'expérience esthétique (données en première personne, entretien d'explicitation) et la créativité (données en troisième personne : protocole d'observation et enregistrement vidéo) ;
- l'empathie (entretien d'explicitation, test de Davis variable Fantasy Scale, protocole d'observation et enregistrement vidéo) ;
- la capacité de l'élève à translangager.

L'expérience esthétique en effet a été un sujet de recherches en didactique des langues, mais essentiellement du point de vue de la réception et de l'interprétation de textes de théâtre (Pierra, 2001) ou de l'image (Borgé, 2015). Elle n'a pas été mise en lien avec le translangager (introduit en France dans une acception énaïve par Aden, 2012) ni avec les différentes composantes de l'empathie.

Aden se penche depuis de nombreuses années sur le lien entre les capacités à entrer en empathie avec autrui et les apprentissages de langues. Elle corrèle également ces facultés avec les émotions et l'esthétique, mais j'ajoute à ses recherches la dimension performative moins codée que le théâtre, à mon sens plus proche des élèves. Mon étude a permis par ailleurs d'observer au plus près les phénomènes de translangageance et de mettre à l'épreuve l'observation des mécanismes d'empathie et l'entraînement à ces mécanismes neurologiques, liés au développement de la maîtrise émotionnelle et de la réflexivité intellectuelle.

28.1. L'approche performative comme moyen de la mise en œuvre d'une pédagogie énaactive

Les approches performatives translangues permettent de conjuguer maîtrise des langues et compétences plurilingues et transculturelles en prenant en compte les variables transversales (sentiment d'efficacité personnelle, émotion, apprenance, etc.) dans l'apprentissage des langues. Pour développer le potentiel « d'apprenance » et de « langageance » des élèves, inscrit corporellement en amont des apprentissages scolaires, l'approche performative (qui ouvre le champ de l'expérience esthétique, puise dans les émotions, dans les perceptions individuelles et partagées et les déploie dans l'action singulière et collective) est un moyen privilégié de mise en œuvre d'une approche énaactive de la didactique des langues et plus largement, de la pédagogie. La performativité langagière esthétique conçoit la créativité comme aptitude médiatrice (ou forme d'étayage) entre toutes les formes de langages.

L'approche performative est donc une mise en œuvre ouverte, dynamique et esthétique d'une pédagogie énaactive. La performance est un levier de potentialisation et d'actualisation de toutes les formes de médiations, puisqu'elle puise par nature dans tous les registres, en particuliers corporels, pour faire émerger (pour constituer) une réalité nouvelle dans l'expérience esthétique partagée. La performance est tout à la fois le fruit et le moteur d'un vécu perceptif et réflexif, esthétique et émotionnel. La translangageance est un processus complexe de médiations de bas et de haut niveau, faisant appel à tous les répertoires kinesthésiques, sensoriels, émotionnels, culturels, linguistiques. L'expérience esthétique, quant à elle, permet d'ancrer ces moments de translangageance

- par le réseau sensoriel et émotionnel qu'elle active (hors contrôle) ;
- par la réflexivité analytique qui accompagne cette expérience sensible et émotionnelle (sous contrôle).

La réflexivité conduite autour de l'expérience esthétique et de l'intentionnalité des actes performatifs puise en effet dans le réseau émotionnel perçu et le déplace du niveau pré-conscient au niveau conscient. L'acte performatif, par le rejeu des émotions, grandies et maîtrisées dans l'acte théâtral, sublime ces émotions et sentiments (mouvements internes du *Leib*) ainsi que la corporéité en général comme socle du langage non verbal et verbal. La performativité langagière, au sens esthétique et linguistique où nous

l'entendons, est un moyen d'expression et de construction du sens commun (mouvements visibles du *Körper*). La performativité s'articule autour de l'acte scénique émergeant, du langage incorporé verbal et non verbal, qui créent une nouvelle réalité partagée.

D'un point de vue neuro- et sociofonctionnel, l'expérience esthétique active par ailleurs les mécanismes d'empathie de bas niveau (émotionnels hors contrôle). Dans notre approche, nous avons choisi, comme l'un des thèmes de la réflexivité, la relation à l'autre dans le respect et la valorisation des différences en tant qu'autant de richesses. Ces différences se manifestent notamment dans les langues et les cultures. Ces phases d'échange réflexif ont contribué au développement de l'empathie de haut niveau (cognitive, sous contrôle). Nous avons joué sur le double registre de l'empathie via l'imaginaire (spectateurs de théâtre, relaxation, littérature, cinéma, danse, musique) et de l'empathie via le changement de perspective dans des situations réelles (acteurs de théâtre à partir d'improvisations).

Dans le cadre de la didactique des langues, l'empathie est un mouvement de couplage qui facilite la *com*-préhension d'une langue étrangère (on la prend avec soi (*mit-*), en soi (*zu-*) : mouvement en miroir) et permet qu'on la pratique dans le respect de soi et de l'autre, en toute conscience des valeurs culturelles qu'elle véhicule et de celles constitutives de notre personnalité (mouvement en rotation : *ein-*).

La translangageance, c'est à dire l'activation hors contrôle et sous contrôle de toutes les formes de médiations, qui interviennent rarement de manière isolée (émotionnelles, kinesthésiques, verbales par la traduction vers une langue commune ou le passage entre deux langues étrangères, oral-écrit) potentialise en retour les mécanismes d'empathie de bas et de haut niveau.

28.2. Respecter les lois du Vivant : les effets sur les élèves.

28.2.1. Penser un référentiel enactif : subordonner les contenus linguistiques et langagiers des programmes aux opérations cognitives et non l'inverse

Comme le précise Hélène Trocmé-Fabre, « monter sur les branches de l'arbre du savoir-apprendre est, bien évidemment, la responsabilité de l'apprenant. 'Si je ne suis pas moi, qui le sera' ? » (Trocmé-Fabre, 2003, p. 48). Le rôle des enseignants et des artistes a été de créer les conditions pour que les élèves parviennent à franchir ces étapes, et de les accompagner dans leurs propositions et leurs questionnements tout en les aidant à

créer des liens entre leurs propres connaissances, celles des artistes, celles des enseignants, celles des autres élèves et gravir ainsi progressivement les étapes vers l'autonomie langagière.

28.2.2. Redonner une place au sensible, au corps et à la relation

Pour mon analyse (Chapitres 6 et 7), j'ai pris en compte des moments de travail performatif en langues réalisés chaque année d'expérimentation. Ce travail est basé sur l'émergence, la corporéité langagière et la triple relation soi ↔ autres ↔ environnement. Cette relation complexe se réalise avec les émotions par la sensorialité, les actions et la réflexivité permet de respecter les lois du vivant dans les apprentissages, et d'être au plus près des besoins des élèves. C'est sans doute pourquoi les témoignages relatifs à leur bien-être dans les apprentissages étaient aussi prégnants, y compris chez les élèves qui étaient plus en difficultés scolaires.

28.2.3. Quelles perspectives nouvelles pour la formation des enseignants de langues ?

Il semble donc important de continuer les expérimentations dans ce sens car en effet, l'école devrait être le lieu de l'épanouissement, puisque nous sommes tous « nés pour apprendre » (Trocmé-Fabre, 2006).

Pour la formation des enseignants, cette recherche nous invite à :

- favoriser les résidences d'artistes dans les établissements, plutôt que des projets artistiques ponctuels à court terme ;
- penser de nouveaux liens entre artistes et enseignants et établissements scolaires (préparer et accompagner (plutôt que former) les enseignants dans le travail avec des artistes (mettre en place des « formations » artistes-enseignants avant le lancement des projets sur site) ;
- intégrer ces dimensions transversales dans la formation initiale ;
- développer des communautés de pratiques au sein des équipes éducatives (formation in Situ) ;
- préparer et accompagner des artistes à travailler en milieu éducatif, avec les enseignants et les élèves (et non pas amener un projet préconçu à l'extérieur du milieu dans lequel il devra se réaliser) ;
- développer la connaissance des possibilités sur le terrain : les enseignants devraient apprendre à faire appel à des instances médiatrices comme la CARDIE ou des

associations, ce qui signifierait de renforcer l'organisation des réseaux publics et privés (associations) pour une meilleure connaissance mutuelle entre partenaires.

28.2.4. Quelles perspectives pour la recherche

Par ailleurs, cette étude doctorale m'invite à réfléchir à des moyens de développer des recherches transdisciplinaires alliant des approches neuroscientifiques (quantitatives) à des approches phénoménologiques (qualitatives) pour étudier plus finement les effets des approches performatives sur les apprentissages langagiers, dans un cadre éthique bien défini en amont.

Comme le souligne en effet Hilton (2017), la difficulté méthodologique de telles approches réside dans la nature même de celles-ci, car pour répondre à l'exigence de la complexité, les équipes de recherches devraient dans l'idéal être elles-mêmes transdisciplinaires.

On ne statuera plus sur un seul aspect des apprentissages ou du contexte, car « une propriété émergente est propre au système, et non pas à telle composante du système » (Bunge, 1977, p. 501). Ce ne sont pas les composantes qui nous intéressent, individuellement (quelle que soit la richesse de telle composante, comme celle des interactions en classe, par exemple), mais les effets enchevêtrés des composantes, les unes sur les autres. Pour mener ces études, il faudra des équipes composées de chercheurs d'orientations théoriques variées, maîtrisant différents types d'outils, et prêts à la mise en commun de leurs données, à l'exploration et à l'élaboration de nouvelles méthodes d'analyse. (Hilton, 2017, §26)

Nous avons vu par exemple combien il était difficile de mesurer les effets d'une pédagogie centrée sur le développement des stratégies de la relation pour développer l'empathie altruiste chez les élèves (cf. §. 21.1.2.2). Nous avons vu également qu'une évaluation complète de l'empathie comprendrait « l'hétéro-évaluation quantitative et qualitative (à base de questionnaires et faite par l'expérimentateur qui pose des questions au sujet testé), l'évaluation comportementale (à partir de protocoles), l'auto-évaluation (auto-questionnaires) et l'imagerie fonctionnelle (IRMf ou EEG). L'ensemble permet d'avoir une bonne appréciation » (extrait tiré du §2.4.3). Or, ce dispositif complet est difficile à mettre en place en contexte scolaire. Il me semblerait donc très utile de réfléchir, avec des équipes qualifiées, à des outils plus légers mais néanmoins

suffisamment complets pour mesurer l'évolution des attitudes d'empathie des élèves en fonction des dispositifs pédagogiques mis en œuvre.

D'autre part, je mesure l'importance d'impliquer activement les artistes, les enseignants et les élèves dans une telle démarche, car ce sont les regards croisés et les expériences de chacun qui permettront de rester au plus juste de l'élaboration des protocoles, de la mise en place des dispositifs, de la récolte des observations et de l'interprétation des données.

Cette thèse ne représente donc pas un aboutissement mais bien plus un point de départ pour une réflexion à venir, des chemins à parcourir dans cette vaste forêt que représente la recherche.

Une forêt dispose de nombreux sentiers. Celui qui s'y engage est obligé de choisir un des sentiers, qui le mènera dans une seule direction ; il ne peut pas suivre tous les sentiers à la fois. Avec le temps, il finira peut-être un jour par connaître toute la forêt, tout ce que la forêt recèle et promet. Encore que, ne pouvant pas être partout à la fois, il lui manquera toujours les miracles qui se renouvellent sans cesse à chaque instant et à chaque recoin. Il lui serait bon de connaître ce que les autres ont vu et vécu en suivant d'autres sentiers. D'autres perspectives, d'autres manières d'envisager, de s'approprier le monde, d'autres possibilités de vivre. (Francois Cheng, *le Dialogue*, p.82)

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	10
Première Partie	18
Cadre théorique	18
<i>Chapitre 1– Langages et éaction</i>	<i>19</i>
1. L'éaction : racines biologiques du langage	21
1.1. Autopoièse et couplage structural : le paradigme de l'éaction	21
1.1.1. La notion de paradigme	22
1.1.2. La cognition dans le prisme de l'éaction	24
1.1.3. Autopoièse ou « le soi comme système vivant minimal »	30
1.1.4. Couplage structurel / couplage structural	34
1.1.5. Le langage dans le paradigme de l'éaction	35
1.1.6. L'éaction comme cadre théorique	35
1.2. Les langues <i>encorporées</i>	36
1.1.1 La langue verbalisée, fruit de phénomènes émergents et complexes	36
1.1.2 Les langues vivantes comme expérience vécue et partagée :	39
1.3. Langages artistiques : créativité et langages dans le paradigme de l'éaction	42
1.4. Se relier à ses langues : l'acte créatif au cœur de l'apprentissage des langues vivantes	45
2. Une didactique des langues éactive : les apports des neurosciences et de la phénoménologie à la didactique des langues	48
2.1. Pourquoi prendre en compte la temporalité et l'espace dans la conception des enseignements de langues ?	51
2.1.1. De la cognition située pour l'acquisition des langues ...	52
2.1.2. Potentialiser et actualiser : « la double dynamique cognitive ». Les enseignements de la neuropédagogie en France.	54
2.2. Attention et cognition	65
2.2.1. L'attention dans le paradigme éactif	66
2.2.2. Attention individuelle et apprentissages langagiers dans une approche performative	67
2.2.3. Attention partagée dans la performance et apprentissages trans-langues	69
2.3. Le rôle des émotions dans les apprentissages langagiers : médiations de bas niveau	70
2.3.1. Les sentiments	70
2.3.2. Les affects	71
2.3.3. Les émotions : moteurs de la reliance et de la cognition incarnée	73
2.4. Le rôle de l'empathie : formes de reliance	83
2.4.1. L'empathie, les dangers d'une notion « à la mode »	83
2.4.2. Petite histoire du terme « empathie » : quand l'esthétique donnait naissance à l'empathie...	84

2.4.3.	L'empathie, un mécanisme complexe et dynamique de la relation	88
2.4.4.	Esthétique, empathie et apprentissage des langues dans un paradigme énonctif	98
2.4.5.	L'empathie, l'expérience esthétique, c'est comme les langues, ça s'apprend... mais...	103
2.5.	Construction de soi (identité) et construction sociale : les médiations	106
2.5.1.	Transversalité	107
2.5.2.	Médiations et empathie	109
2.5.3.	Les médiations en didactique des langues d'un point de vue énonctif	109
<i>Chapitre 2 - Du plurilinguisme à la translanguageance</i>		<i>113</i>
3.	« Enseigner les langues à l'ère de la complexité » ?	113
3.1.	Le plurilinguisme	114
3.2.	Les approches plurielles	117
3.2.1.	Approche interculturelle	118
3.2.2.	Didactique intégrée	121
3.2.3.	Intercompréhension	122
3.2.4.	Language Awareness & Eveil aux langues	124
3.3.	Observation réfléchie des langues	125
3.4.	La notion de « compétence plurilingue » du point de vue de l'énonctif	127
3.4.1.	La « compétence plurilingue » dans la perspective actionnelle du CECRL	127
3.4.2.	La notion d'« approche par compétences »	128
3.4.3.	Un modèle socioconstructiviste de compétence créative en danse :	130
3.4.4.	La notion de « compétence » dans une perspective énonctive de la DDL	131
4.	Vers une prise en compte de la complexité identitaire et sociétale en didactique des langues-cultures : approches translangues	134
4.1.	L'ouverture proposée par le <i>translanguaging</i>	135
4.2.	Des médiations linguistiques aux médiations langagières	139
4.2.1.	Translangager	139
4.2.2.	Vers la translanguageance	141
<i>Chapitre 3 - Performance en langues ?</i>		<i>143</i>
<i>Se sentir acteur de ses apprentissages langagiers</i>		<i>143</i>
5.	Le théâtre, un ou des langages médiateurs ?	144
5.1.	Le langage théâtral ou les langages de la théâtralité...	144
5.2.	Le langage non verbal : le corps en mouvement comme médiateur	150
5.3.	Le rôle du regard et de l'écoute au théâtre et en éducation	152
5.3.1.	La vision, le champ qui capte et modèle l'information	152
5.3.2.	L'ouïe, porte d'entrée de l'écoute, portée par la voix et l'espace	156
5.3.3.	Des associations sensorielles créatives pour apprendre	158
5.4.	L'espace et l'objet, transitionnels, en tant que médiations symboliques et perceptibles : la scène de je(u) d'ici et d'ailleurs	159
5.5.	La temporalité : durées et rythme	161

5.6.	Pour conclure : théâtre en éducation et didactique des langues	162
6.	L'expérience esthétique : perception, action, émotions	164
6.1.	L' « expérience esthétique » dans un paradigme énonctif	164
6.1.1.	L'expérience dans un paradigme énonctif ?	165
6.1.2.	L'esthétique d'un point de vue neurophénoménologique	170
6.2.	Expérience esthétique, esthésie, empathie – quels liens se tissent avec les apprentissages trans- langues ?	173
7.	La notion de performance en langues dans le cadre de l'énonction	179
7.1.	La « performance » en classe de langue : oui mais quelle performance ?	179
7.1.1.	La notion de performance dans différents champs sémantiques aujourd'hui	179
7.1.2.	Retour sur les étymologies de la notion de « performance »	180
7.1.3.	Performance, pragmatique et actes de paroles	182
7.1.4.	Performance et expérience esthétique dans le champ de la Bildung (éducation et construction)	185
7.1.5.	Performance et empathie	189
7.1.6.	Arts performatifs et créativité	190
7.2.	De la performance en langues à la performativité dans l'interstice des pratiques langagières artistiques et verbales	190
7.2.1.	Performance et apprentissage des langues : la construction de soi dans le rapport aux autres au travers du langage	191
7.2.2.	Performance, pragmatique et actes de paroles	192
7.2.3.	Performance langagière : entre performance artistique, performance linguistique et didactique performative des langues	192
7.2.4.	Performance et évaluation	196
	Deuxième Partie	199
	Contexte, cadre didactique et méthodologique	199
	<i>Chapitre 4 – Démarche de la recherche</i>	<i>200</i>
8.	Contexte de l'étude	200
8.1.	Le terrain	200
8.2.	Établir du lien dans un contexte de rupture.	202
8.3.	Le contexte de l'observation : enseignement conjoint de deux langues vivantes étrangères en milieu plurilingue	203
9.	Le contexte spécifique : le projet AiLES (Pratiques artistiques et enseignement/apprentissage des langues-cultures pour une société empathique)	206
10.	Questions de départ	207
11.	Problématique de la thèse et questions de recherche	209
12.	Le volet didactique de l'expérimentation	210
13.	L'étude longitudinale (2011 – 2015) : étapes chronologiques de la construction de la méthodologie et de ma posture de jeune chercheure	213

13.1.	Une recherche qui « se construit en marchant »	213
13.1.1.	Genèse de l'expérimentation et entrée en recherche	214
13.1.2.	Méthodologie didactique	217
13.1.3.	Vers une posture de jeune chercheure	220
13.2.	Un parcours de recherche émergent	225
13.3.	Une méthode de recherche qualitative	227
13.4.	Une recherche empirique	228
13.5.	Une recherche émergentiste	228
13.6.	Une recherche située	230
14.	Constitution du corpus	231
15.	Évolution des hypothèses de recherche : de la théâtralité à la performance artistique et l'expérience esthétique	232
	<i>Chapitre 5 - Le protocole</i>	237
16.	Nature du corpus	237
17.	Évolution du choix des outils de collecte de données : prise en compte de l'émergence	238
18.	Outils de collecte de données	241
18.1.	Des entretiens semi-directifs aux entretiens d'explicitation (point de vue intrinsèque)	241
18.1.1.	Entretiens des élèves – les observations en première personne (point de vue intrinsèque)	243
18.1.2.	Entretiens des enseignants – les observations en première et troisième personnes d'un point de vue didactique (point de vue extrinsèque)	244
18.1.3.	Entretiens des artistes – les observations en première et troisième personnes d'un point de vue performatif (point de vue extrinsèque)	245
18.2.	Les questionnaires de fin d'année : bilan complémentaire	245
18.3.	Recueillir des résultats d'un point de vue esthétique et didactique : les vidéos	245
18.3.1.	Séances d'exercices	245
18.3.2.	Séances de cours de langues	246
18.3.3.	Restitutions finales annuelles	246
18.4.	Les portraits de langues : évolution de la perception en première personne du plurilinguisme des élèves (point de vue intrinsèque)	246
18.5.	Les arbres d'auto-positionnement : obtenir des informations complémentaires sur le profil et le ressenti des élèves dans la temporalité	249
19.	Outils d'analyses de données	250
19.1.	Le référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre : « l'arbre du savoir apprendre »	250
19.2.	Outil d'analyse des questionnaires et des entretiens : l'analyse qualitative de contenus	251
19.3.	Organiser la complexité du corpus : le logiciel NVIVO (point de vue extrinsèque)	256
19.4.	Les tests IRI : mesurer l'évolution des compétences d'empathie	257
19.4.1.	Description du test	257
19.4.2.	Organisation	258
19.4.3.	Utilisation des données pour les analyses	258
19.5.	Analyse des représentations scéniques des élèves d'après le modèle de Pavis	259

Troisième partie	261
COMPRENDRE ENSEMBLE - OUVERTURES	261
Analyse des données	261
<i>Chapitre 6 - Analyse didactique chronologique : perspective énaactive des processus transformatoires dans les apprentissages langagiers</i>	<i>262</i>
20. Respecter les lois du Vivant dans nos apprentissages : croisement des objectifs pédagogiques et des objectifs performatifs sur les quatre années d'expérimentation	263
20.1. Remarque préliminaire concernant les quatre années d'expérimentation	263
20.2. Mise à jour d'invariants durant les quatre années d'expérimentation :	268
20.2.1. Des variables constantes	268
20.2.2. Des invariants sur le long terme mais à différents degrés d'intensité	269
20.2.3. Conclusion partielle	283
21. Progression du dispositif pédagogique sur les quatre années d'expérimentation, présentée d'après le référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre (2003/2016)	286
21.1. Le dispositif pédagogique de la première année :	286
21.1.1. Quelques illustrations des activités du dispositif pédagogique performatif de la première année d'expérimentation (classe de 6è)	287
21.1.2. Quelques activités de cours et leur lien avec les activités performatives	293
21.2. Le dispositif pédagogique de la deuxième année :	299
21.2.1. Introduction d'un parcours culturel	300
21.2.2. Quelques illustrations des activités du dispositif pédagogique performatif de la seconde année d'expérimentation (classe de 5è)	302
21.3. Le dispositif pédagogique de la troisième année :	310
21.3.1. Complexification des objectifs langagiers : développement de l'expérience esthétique pour mettre à distance ses propres représentations et comprendre celles des autres	311
21.3.2. Quelques illustrations des activités du dispositif pédagogique performatif de la troisième année d'expérimentation (classe de 4è)	313
21.4. Le dispositif pédagogique de la quatrième année :	317
21.4.1. Vivre ses langues et ses cultures, incorporer celles des autres dans la création artistique translangues partagée	318
21.4.2. Quelques illustrations des activités du dispositif pédagogique performatif de la quatrième année d'expérimentation (classe de 3è)	319
<i>Chapitre 7 - Analyse thématique en fonction du référentiel de « l'arbre du savoir-apprendre »</i>	<i>322</i>
22. Introduction à l'analyse thématique adossée au référentiel cognitif d'Hélène Trocmé-Fabre (2003/2016)	322
23. Une analyse qui s'inscrit dans la complexité des apprentissages	324
23.1. Variables émergentes relevées sur les quatre années d'expérimentation	324
23.1.1. Les trois variables principales et les sous-variables correspondantes	324
	498

23.1.2. Complexification et variations des variables dans le temps	328
23.1.3. Conclusion concernant cette première lecture depuis une perspective « en plongée »	348
23.2. Analyse de la temporalité perçue par les élèves	349
24. Analyse de l'évolution du tissage des trois variables : les effets sur le long terme d'une approche performative trans-langues sur les apprentissages des langues de l'école	356
24.1. Année de 6è : émergence des capacités de médiation	356
24.1.1. Les leviers des trois variables de base : la boucle perception-action, les émotions, l'imaginaire et la reliance	358
24.1.2. Médiations incorporées, automatiques, hors contrôle (Leiblichkeit et Körperlichkeit)	363
24.1.3. Médiations linguistiques et kinesthésiques sous contrôle	372
24.2. Année de 5è : Premières transformations et émergence des médiations cognitives	381
24.2.1. Première transformation : transformation de la nature des émotions et développement des médiations émotionnelles	384
24.2.2. Deuxième transformation : développement des médiations kinesthésiques dans le rapport à la spatio-temporalité	397
24.2.3. Troisième transformation : l'empathie comme médiation complexe de bas et de haut niveau : accroissement de la relation égocentrée, changement de la nature de la relation aux autres.	400
24.2.4. Quatrième transformation : développement des médiations cognitives de haut niveau : premières prises de conscience	401
24.3. Année de 4è : émergence des médiations de haut niveau et développement de l'empathie émotionnelle et de l'empathie cognitive	404
24.3.1. Nouvelles transformations émotionnelles : prise de distance cognitive	408
24.3.2. Conscientisation de l'expérience esthétique et développement des attitudes d'empathie	411
24.3.3. Développement de la capacité métacognitive en lien avec les capacités de translangageance et l'expérience esthétique : créer des liens, trouver du sens	422
24.4. Année de 3è : bissociation des médiations de bas et de haut niveau	430
24.4.1. Vers un équilibre émotions ⇔ cognition	433
24.4.2. Expérience esthétique ⇔ empathie : entrée dans les langues par la relation à l'œuvre vivante, à soi et aux autres	439
24.4.3. Développement de la compétence de translangageance	452
<i>Chapitre 8 – Discussion et ouvertures</i>	467
25. Prendre en compte la variabilité et l'émergence dans la progression des apprentissages	467
25.1. Des effets à court terme	467
25.2. Des variations du groupe-classe par étapes : développement des différentes formes de médiations	468
25.2.1. Variations sur le moyen terme	468
25.2.2. Variations sur le long terme	468
25.3. Des variations individuelles non linéaires à l'intérieur de ces étapes	469
26. L'approche performative translangues comme levier des apprentissages : partir de ce qui constitue le socle des médiations langagières	482
	499

26.1.	Créativité langagière, translanguageance et plasticité mentale	482
26.2.	Les leviers et l'impact de l'expérience esthétique et de l'empathie sur les apprentissages translanguages	484
26.2.1.	Le rôle des émotions	484
26.2.2.	Le rôle de la boucle perception-action : approche sensible	484
26.2.3.	Le rôle de l'imaginaire	485
27.	Les limites de cette approche d'un point de vue didactique	485
27.1.	Les contraintes budgétaires	485
27.2.	Les contraintes institutionnelles	485
27.3.	La difficulté de reproductibilité	486
27.4.	Les limites du dispositif de recherche	487
27.4.1.	Les limites liées aux contraintes de temps	487
27.4.2.	Les limites des outils pour analyser la complexité	487
28.	Les apports de cette recherche pour la didactique des langues	488
28.1.	L'approche performative comme moyen de la mise en œuvre d'une pédagogie éactive	489
28.2.	Respecter les lois du Vivant : les effets sur les élèves.	490
28.2.1.	Penser un référentiel éactif : subordonner les contenus linguistiques et langagiers des programmes aux opérations cognitives et non l'inverse	490
28.2.2.	Redonner une place au sensible, au corps et à la relation	491
28.2.3.	Quelles perspectives nouvelles pour la formation des enseignants de langues ?	491
28.2.4.	Quelles perspectives pour la recherche	492
	Table des illustrations	501
	Bibliographie	504

TABLE DES ILLUSTRATIONS

<i>Figure 1 - "Une carte polaire des Sciences et Technologies Cognitivistes". F. Varela (1988, p.121)</i>	26
<i>Figure 2 - Triple relation de la connaissance dans le paradigme é actif</i>	32
<i>Figure 3 - Ontogénèse de deux unités autopoïétiques voisines, dans leur milieu d'interaction. (Maturana & Varela, 1994, p. 64)</i>	35
<i>Figure 4 - Cadre théorique de l'é naction : triangulation de trois champs scientifiques</i>	36
<i>Figure 5 - Les liens de la connaissance : les trois piliers au fondement d'une pédagogie é nactive</i>	48
<i>Figure 6 -Diagramme de pattern d'activité neurale menant à un comportement particulier engendré dans cerveau d'un individu en fonction de la situation vécue. Source :</i> <i>http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_01/i_01_p/i_01_p_ana/i_01_p_ana.html</i>	59
<i>Figure 7 - Le diagramme ci-dessus fait apparaître une ellipse en traits continus, qui représente l'é motion, et une en pointillés, qui représente la cognition. L'espace de recoupement entre les deux ellipses figure le domaine et le poids de la pensée é motionnelle. Celle-ci peut-être non consciente ou consciente. C'est le moyen par lequel les sensations corporelles entrent dans notre conscience ? La cognition de haut niveau (réflexive), qui constitue une petite partie du diagramme seulement (en blanc), fait appel à la conscience. Source :</i> <i>Immordino-Yang et Damasio, 2006, p.8</i>	77
<i>Figure 8 - Les mouvements de l'empathie et de la sympathie. Schéma phénoménologique de la distinction entre empathie et sympathie dans Thirioux et al. (2014b)</i>	94
<i>Figure 9 - Les composantes de l'empathie, un système complexe activant des mécanismes de bas et de haut niveau au fondement de la relation.</i>	96
<i>Figure 10 - Schéma phénoménologique de conceptualisation des mécanismes et processus de la translangageance</i>	142
<i>Figure 11 – Schéma a : Diagramme des connexions du système visuel des mammifères, tel que les ouvrages de vulgarisation les représentent. C.V.: cortex visuel ; CGL : corps genouillé latéral. (Varela, 1988b, p. 74)</i>	153
<i>Figure 12 - Schéma b : Diagramme des connexions du système visuel des mammifères, telles que les scientifiques l'observent réellement. NPG : noyau péri-géniculé ; coll.sup. : colliculus supérieur ; hyp. : hypothalamus ; FRM : formation réticulaire médiane (Varela, 1988b, p. 74)</i>	154
<i>Figure 13 - Mécanismes au cœur de l'apprentissages des langues par la pratique performative théâtrale à dimension esthétique</i>	176
<i>Figure 14 - Relations complexes entre l'expérience esthétique, l'empathie et la translangageance. Des couplages structurels, leviers des apprentissages translangues.</i>	179
<i>Figure 15- Les effets d'une approche théâtrale esthétisée en langues</i>	195
<i>Figure 16- Extrait du film tourné par les élèves de mon dispositif pour leur spectacle "Simply the Best", fin d'expérimentation, année de 3è</i>	198
<i>Figure 17 - Triade des effets de l'approche performative sur les enseignements de langues</i>	236

<i>Figure 18 - Entraînement des compétences de base attendues dans les programmes officiels de langues dans le dispositif performatif.</i>	265
<i>Figure 19 - Dans la logique du vivant : Variables de l'empathie et de l'expérience esthétique au fondement de la performance langagière translangues</i>	269
<i>Figure 20 - Construction dynamique de la relation entre les ateliers de théâtre et les cours de langues</i>	284
<i>Figure 21 : Couplage des effets didactiques/performatifs sur les apprentissages langagiers</i>	285
<i>Figure 35 - Séance filmée de répétition des textes en allemand, anglais, français, avec puis sans lecture</i>	309
<i>Figure 36 - Élèves lors de la représentation de leur pièce "Co(eu)rps de héros, co(eu)rps intimes", sur la scène de la mairie de leur ville.</i>	312
<i>Figure 37 - Trois exemples tirés de mon corpus concernant les productions plurilingues des élèves. Ici, réflexion sur la notion d'héroïsme. Les textes en français ont également été traduits par les élèves en anglais et en allemand.</i>	313
<i>Figure 47 - Discussion de mise au point durant l'atelier de travail avec les élèves entre les deux auteurs Sarah Nemitz et Lutz Hübner. ©Photo Fred Furgol.</i>	317
<i>Figure 48 - Création commune, vers l'esthétique des élèves. Représentation de la pièce "Simply The Best" Lors du festival européen Lingue in Scena, Turin, Mai 2015</i>	321
<i>Figure 49 - Codage des données concernant les trois variables principales pour l'année de 6è</i>	329
<i>Figure 50 - Codage des données concernant les trois variables principales pour l'année de 3è</i>	329
<i>Figure 51- Codage NVIVO de la translangageance à partir des entretiens des élèves et des adultes, année de 6è</i>	330
<i>Figure 52 - Codage NVIVO de la translangageance à partir des entretiens des élèves et des adultes, année de 5è</i>	330
<i>Figure 53 - Codage NVIVO de la translangageance à partir des entretiens des élèves et des adultes, année de 4è</i>	331
<i>Figure 54 - Codage NVIVO de la translangageance à partir des entretiens des élèves et des adultes, année de 3è</i>	332
<i>Figure 55 - Codage de la variable empathie avec NVIVO, année de 6è</i>	335
<i>Figure 56- Codage de la variable empathie avec NVIVO, année de 5è</i>	336
<i>Figure 57 - Test d'empathie de Davis « Interpersonal Reality Index ». Résultats obtenus par le groupe bilangue en classe de 5è. Moyenne des scores totaux des élèves.</i>	336
<i>Figure 58- Codage de la variable empathie avec NVIVO, année de 4è</i>	341
<i>Figure 59- Test d'empathie de Davis « Interpersonal Reality Index ». Résultats obtenus par le groupe bilangue en classe de 4è. Moyenne des scores totaux des élèves.</i>	341
<i>Figure 60- Codage de la variable empathie avec NVIVO, année de 3è</i>	344
<i>Figure 61- Test d'empathie de Davis « Interpersonal Reality Index ». Résultats obtenus par le groupe bilangue en classe de 3è. Moyenne des scores totaux des élèves.</i>	344
<i>Figure 62 - Codage NVIVO de l'expérience esthétique vécue par les élèves durant l'année de 5è</i>	346
<i>Figure 63 - Codage NVIVO de l'expérience esthétique vécue par les élèves durant l'année de 4è</i>	346
<i>Figure 64 - Codage NVIVO de l'expérience esthétique vécue par les élèves durant l'année de 3è</i>	346

<i>Figure 65 – Temporalité des apprentissages. Étapes franchies et renouvelées chaque année par le groupe-classe. D'après les étapes du référentiel cognitif: L'Arbre du Savoir-Apprendre d'Hélène Trocmé Fabre (2003/2016)</i>	355
<i>Figure 66 - Synthèse de la première année du point de vue des élèves (premier schéma) et des adultes (second schéma)</i>	360
<i>Figure 67 - Codage de la nature des émotions et des sentiments des élèves dans le logiciel NVIVO. Année de 6è. 25 passages codés pour le plaisir, la joie, l'amusement pour 11 au stress et au trac avant les représentations.</i>	367
<i>Figure 68 - Synthèse de la deuxième année du point de vue des élèves (premier schéma) et des adultes (second schéma)</i>	382
<i>Figure 69 - Codage de la nature des émotions et des sentiments des élèves dans le logiciel NVIVO. Année de 5è</i>	385
<i>Figure 70 - Synthèse de la troisième année du point de vue des élèves (schéma supérieur) et des adultes (schéma inférieur)</i>	406
<i>Figure 71 - Évaluation émotionnelle année de 6e. Analyse à partir des arbres d'auto-positionnement. Lancement de l'expérimentation</i>	409
<i>Figure 72 -Évaluation émotionnelle année de 5e. Analyse à partir des arbres d'auto-positionnement. L'année du doute et du questionnement des convictions.</i>	409
<i>Figure 73 – Évaluation émotionnelle année de 4e. Analyse à partir des arbres d'auto-positionnement. L'année du changement de perspective et l'émergence progressive de la réflexivité</i>	409
<i>Figure 74 - Codage de la nature des émotions et des sentiments des élèves dans le logiciel NVIVO. Année de 4è.</i>	410
<i>Figure 75 - Synthèse de la quatrième année du point de vue des élèves (premier schéma) et des adultes (deuxième schéma) (8) savoir-comprendre : savoir entrer en résonance, (9) savoir- intégrer : savoir accueillir le nouveau dans le déjà-là,</i>	432
<i>Figure 76 - Codage de la nature des émotions et des sentiments des élèves dans le logiciel NVIVO. Année de 3è.</i>	433
<i>Figure 77 - Taux d'encodage des références dans le nœud émotions à partir des sept entretiens d'explicitation des élèves, année de 3è</i>	434
<i>Figure 78 : Test d'empathie IRI (Davis, 1980). 2è année d'expérimentation. Le cas de Chelsea.</i>	445
<i>Figure 79 : Test d'empathie IRI (Davis, 1980). 3è année d'expérimentation. Le cas de Chelsea</i>	446
<i>Figure 80 : Test d'empathie IRI (Davis, 1980). 4è année d'expérimentation. Le cas de Chelsea.</i>	446

Bibliographie

Liste Alphabétique

A -

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999/2011) : *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.

ABDELKADER, Yamna, BAZILE, Sandrine & FERTAT, Omar (Eds.) (2013) : *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

ADEN, Joëlle (2017b) : « Developing empathy through theatre : a transcultural perspective in Second Language Education ». In : Schewe, M & Crutchfield, J (Eds.), *Going Performative in Intercultural Education. International contexts – theoretical perspectives – models of practice*. Bristol : Multilingual Matters.

ADEN, Joëlle (2017a) : « Langues et langage dans un paradigme enactif ». In : *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1 | 2017, mis en ligne le 19 décembre 2016, consulté le 5 mai 2017. URL : <http://rdlc.revues.org/1085>

ADEN, Joëlle (2015a) : « Théâtre et didactique des langues ». In : P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition des archives, pp. 422-437 contemporaines.

ADEN, Joëlle (2015b) : « Vers une pédagogie de la relation à autrui : langues et empathie ». In : PP. Bureau & O. Zanna (Eds.). *Les dossiers EPS, Corps et climat scolaire*. 1er semestre 2015.

ADEN, Joëlle (2014 b) : « Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues ». In *Languages in Motion/Langues en mouvement*. J. Aden & A. Arleo (Eds.), Les cahiers du CRINI, Université de Nantes, Septembre 2014. En ligne http://www.crimi.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fiche__pagelibre/&RH=1402999468883

ADEN, Joëlle (2013a) : « Apprendre les langues par corps ». In : Y. Abdelkader, S. Bazile, O. Fertat (Eds.). *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission* (pp. 109-123). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

ADEN, Joëlle (2013b) : « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues ». In : G. Louÿs et D. Leeman, *Le Vécu corporel dans la pratique d'une langue*, Langages n° 192, pp. 101-110.

ADEN, Joëlle (2012) : « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues ». In Aden, J. et Weissmann, D. (dir.): *La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes*. Paris : ELA n° 167, pp. 267-284.

ADEN, Joëlle (2010 a) : « L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues ». In : ADEN, J., GRIMSHAW, T. & PENZ, H. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité, Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles, Peter Lang. Coll.GramR., pp. 23 – 44.

ADEN, Joëlle (2010 b) : *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*, Berlin, Schibri-Verlag, Projet ANRAT-IDEA Europe.

ADEN, Joëlle (2010 c) : *Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ?*, Les langues Modernes 2/2010, APLV.

ADEN, Joëlle (dir.) (2009a) : *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes*, Paris, Manuscrit Recherche – Université.

ADEN, Joëlle (2009b) : « Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction ». In Aden (dir.) : *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes*. J. Aden (dir.), Paris, Manuscrit Recherche – Université, pp. 77-99.

ADEN, Joëlle (2009c) : « Les langues enactées ». In *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*, Cahiers pédagogiques hors-série numérique n°18, coord. par Sylvie Abdelgaber et Maria-Alice Médioni.

ADEN, Joëlle (2009d) : « La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation », J. Aden & E. Piccardo (Eds.). In : *Synergies Europe*. Revue du GERFLINT n° 4, pp. 173-180.

ADEN, Joëlle (2008a) : « Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation ». In : *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. J. Aden (Ed.). Paris : Manuscrit Recherche-Université, pp. 67-101.

ADEN, Joëlle (dir.) (2008b) : *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris : Le Manuscrit.

ADEN, Joëlle (dir.) (2007) : *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Paris : Le Manuscrit.

ADEN, Joëlle (Ed.) (2005) : *De Babel à la mondialisation : apport des sciences humaines à la didactique des langues*, Dijon : SCEREN - CRDP de Bourgogne, coll. documents, actes et rapports.

ADEN, Joëlle (2005) : *Cultures, langues et identités : Didactique de l'anglais dans un contexte de mondialisation*, Habilitation à Diriger des Recherches, non publiée.

ADEN, Joëlle (2004) : *3,2,1 ... Action! Le Drama pour apprendre l'anglais au Cycle 3*, Champigny-sur-Marne, Sceren, CRDP.

ADEN, Joëlle & ADEN, Samuel (soumis juillet 2017). « Entre Je, jeu et jeux. Écoute polysensorielle des langues pour une Pédagogie énaactive ». In : *Langage et énaaction*. Intellectica, 2018.

ADEN, Joëlle & ESCHENAUER, Sandrine (2014) : « Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ». In : Spanghero-Gaillard, N. Et Garnier, E. (dir.) : *Pratiques théâtrales en classes de Langues*. Les Langues Modernes, n° 4/2014, 69-77.

ADEN, Joëlle & WEISMANN, Dirk (dir.) (2012) : *La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes*, Paris : ELA n° 167.

ADEN, Joëlle ; GRIMSHAW, Trevor & PENZ, Hermine (dir./eds) (2010) : *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité, Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles, Peter Lang. Coll.GramR.

ADEN, Joëlle & PICCARDO, Enrica (2016) : « Plurilinguism and Empathy: Beyond Instrumental Language Learning » . In: Conteh, J. et Meier, G. (dir) : *The Multilingual Turn in Languages Education*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 234-257.

ADEN, Joëlle & PICCARDO, Enrica (Eds.) (2009) : « La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation » . In : *Synergies Europe*. Revue du GERFLINT n° 4, décembre, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/europe4.html>

ADEN Joëlle & LOVELACE Kester (2004) : *3, 2, 1, Action : Le Drama pour apprendre l'anglais en cycle 3*, SCEREN - CRDP de l'Académie de Créteil, coll. Devenir professeur aujourd'hui.

ADLER, Peter & ADLER, Patricia (1987) : *Membership roles in field research*, Newbury Park : Sage.

ALBERT, Ruth & MARX, Nicole (2010) : *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*, Tübingen, Narr.

ALLARD-POESI, Florence (2003) : « Coder les données ». In : Giordano, Yvonne (Ed.) : *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*. Editions EMS (Mangagements et Société), pp. 245-290.

ANDREASEN, Nancy (2005) : *The Creating Brain : The Neuroscience of Genius*, New-York, Danna-Press.

ANADÓN, Marta (2006) : « La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». In : *Recherches qualitatives – VOL 26(1)*, Association pour la recherche qualitative, pp. 5-31 [<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>. Consulté le 30 janvier 2017].

APLV (2/2010) : *Pratiques artistiques et pratiques langagières*, Les langues modernes.

APLV (4/2008) : *Paroles et musique*, Les langues modernes.

ARTAUD, Antonin (1964) : *Le théâtre et son double*, Paris, Folio essais.

AUGER, Natalie (2014) : « Mises en œuvre possibles des approches plurielles dans des contextes sociaux et didactiques résonnants : des terrains de Michel Candelier à ceux des élèves nouvellement arrivés en France (ENA) ». In : TRONCY, Chrystel (dir.) : *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures autour de Michel Candelier*. Presses Universitaires de Rennes. pp. 275-280.

AUGER, Natalie (2007) : « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », In : *Le français aujourd'hui 2007/3* (n° 158), pp. 76-83.

AUGER, Natalie, (2005) : *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement*. Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard, DVD et guide pédagogique, 15 pages.

AUGER, Natalie, PIERRA, Gisèle (éds.) (2007) : *Arts du langage et publics migrants*. ELA n° 147, juillet septembre 2007, Didier Erudition.

AUSTIN, John L. (1962/1970) : *Quand dire, c'est faire*, Paris, Folio Essais.

AUSTIN, John L. (1962/1972) : *Zur Theorie der Sprechakte*, Stuttgart, Reclam.

B -

BÄHR, Ingrid, STING, Wolfgang & al. (2017) : "Ungewissheit und Irritation im Bildungsprozess. Didaktische Forschungen im Fachkontext von Biologie, Theater, Kunst und Sport". In : *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*, Editors : J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann, Rothgangel, pp.41-68.

BAKHTINE Mikhaïl (1984) : *Esthétique de la création verbale [Estetika slovesnogo tvortchestva]*
Trad. du russe par Alfreda Aucouturier. Préface de Tzvetan Todorov Collection Bibliothèque des Idées, Gallimard.

BAKER, Colin, JONES, Bryn & LEWIS, Gwyn (2012) : *Translanguaging: origins and development from school to street and beyond*. *Educational Research and Evaluation*, 18-7,655-670.

BAKER, Colin (2008) : *Foundations of bilingualism education and bilingualism* (4e éd.). New York, Multilingual matters.

BARKOWSKI, Hans & KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010) : *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen und Basel, A. Francke.

BARDIN, Laurence (1977) : *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France.

BARON-COHEN, Simon (2011) : *Zero Degrees of Empathy. A new theory of human cruelty* London, Penguin.

BASSNETT, Susann (1999) : "What exactly is the everyday?" *Journal for the Study of British Culture*, 2/1999. pp. 185-194.

BAUMANN, Zygmunt (2013) : *La vie liquide*. Paris, Pluriel. Traduit de l'anglais *Liquid Life* (2005).

BAUMAN, Zygmunt (2007) : *Le présent liquide*, Paris, Seuil.

BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert & KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage (1^{ère} édition : 1989), Tübingen und Basel, A. Francke.

- BEACCO Jean-Claude (2005) : *Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BEACCO Jean-Claude (2008). « Migration et éducation plurilingue ». *Migration et plurilinguisme en France*, n° 2, p. 114—120.
- BEACCO Jean-Claude & BYRAM Michael (2002) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BERTHOZ, Alain (2004) : « Physiologie du changement de point de vue », in *L'Empathie*, Paris, Odile Jacob.
- BERTHOZ, Alain (1997) : *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob.
- BERTHOZ, Alain & PETIT, Jean-Luc (2006) : *Phénoménologie et physiologie de l'action*, Paris, Odile Jacob.
- BERTHOZ, Alain & JORLAND, Gérard (2004) : *L'Empathie*, Paris, Odile Jacob.
- BERTHOZ, Sylvie & KRAUTH-GRUBER, Sylvia (2011) : *La face cachée des émotions*. Paris, Éditions Le Pommier et Universcience éditions (Version IBOOK).
- BIALYSTOK, Ellen, CRAIK, Fergus & LUK, Gigi (2012) : "Bilingualism: consequences for mind and brain"; *Trends in Cognitive Sciences* April 2012, Vol. 16, No. 4, pp. 240-250.
- BIN, Kimura (2000) : *L'Entre. Une approche phénoménologique de la schizophrénie*, Grenoble, Million.
- BLANC, Nathalie (2006) : *Quand l'émotion parle à la cognition*, Paris, Éditions In Press.
- BLANCHET, Philippe (2012) : *La linguistique de terrain. Méthode et théorie*. Presses Universitaires de Rennes.
- BLANCHET, Philippe (1998) : *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangères*, Louvain la Neuve, Peeters.
- BLANCHET, Philippe & CHARDENET, Patrick (2011) : *Guide pour la recherche en didactique des langues*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- BLOOMFIELD Leonard (1934): *Plains Cree texts*. American Ethnological Society Publications 16. New York. [reprinted 1974, New York: AMS Press].
- BOAL, Augusto (2004 ; 1^{ère} édition 1978) : *Jeux pour acteurs et non acteurs*, Paris, La Découverte.
- BOAL, Augusto (1977/ 1996) : *Théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte.
- BOLLE DE BAL, Marcel (2003) : « Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques », *Sociétés* 2/2003 (n° 80), p. 99-131.
- BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre & al., (2003) : *Les médiations, la médiation*. ERES, Collection « Trajets ».

- BONSEN, Martin & ROLFF, Hans-Günter (2006) : « Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern ». In *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), pp. 167-184.
- BÖTTCHER, Wolfgang & PHILIPP, Elmar (2000) : *Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln*, Weinheim und Basel, Belz Verlag.
- BOTTINEAU, Didier (2012) : *Parole, corporéité, individu et société : l'embodiment dans les linguistiques cognitives* in : *Texte !* vol. XVII, n° 1 et 2.
- BOTTINEAU, Didier (2011a) : « Language and Enaction », in : *Enaction. Towards a New Paradigm for Cognitive Science*, Stewart, J.Gapenne, O., Di Paolo, E.A. (Eds). MIT Press.
- BOTTINEAU, Didier (2011b) : « Parole, corporéité, individu et société : l'embodiment entre le représentationnalisme et la cognition incarnée, distribuée, biosémiotique et enactive dans les linguistiques cognitives », in : *Linguistique cognitive : une exploration critique*, Guignard J.-B. (dir), Intellectica 56.
- BROHY, Claudine (2008) : « Didactique intégrée des langues. Évolution et définitions », in *Babylonia* 1/08. [En ligne : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/brohy_01.pdf], p. 9-11.
- BERCHT, Bertolt (1978) : *Petit organon pour le théâtre*, Paris, L'Arche.
- BRESSAN, Yannick (2013) : *Le théâtral comme lieu d'expérience des neurosciences cognitives. À la recherche du principe d'adhésion*. Paris, l'Harmattan (Version IBOOK).
- BROOK, Peter (1977) : *L'Espace vide*, Paris, Éditions du Seuil.
- BRUNER, Jerome (2002) : *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Retz.
- BRUNER, Jerome (1991) : "The narrative construction of Reality, Critical Inquiry", The University of Chicago Press, Vol. 18, N°1, pp. 1 - 21, Article Stable : <http://www.jstor.org/stable/1343711>
- BRUNER, Jerome (1983/2012) : *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris, Retz.
- BRUNER, Jerome (1990) : *Acts of Meaning*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- BUBER, Martin (1980) : *das dialogische Prinzip*, L. Schneider 1973, Aubier-Montaigne.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2007) : *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel : Francke. (1. Edition 2004).
- (2001) : *Cadre européen de référence pour les langues*, Paris, Didier.

C -

CALBRIS, Geneviève & PORCHER, Louis (1989) : *Geste et communication*, Paris : Hatier - Langues et apprentissages des langues.

CALIANDRO, Stefania (2004) : « Empathie et esthésie : un retour aux origines esthétiques ». In : *Revue française de psychanalyse*, 2004/3 Vol. 68, pp. 791-800.

CANAGARAJAH, Suresh (2011) : « Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging ». In : *The Modern Language Journal*, 95, pp. 401-417.

CANDELIER, Michel (2005) : « Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français ». En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Monde1/Candelier.pdf>

CAPRON PUOZZO, Isabelle (2016b) : *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

CAPRON PUOZZO, Isabelle (2016a) : « Créativité et apprentissage : un mariage prometteur ». In : *Pedagogia PIU' didattica. Teorie e pratiche educative*, 2(1), pp. 1-12. Erikson.

CAPRON PUOZZO, Isabelle (2015) : « Emotions et apprentissage dans une pédagogie de la créativité ». In : *Langage et l'homme*, 2, pp. 95-114.

CAPRON PUOZZO, Isabelle (2014) : « Pédagogie de la créativité, activités théâtrales et auto-efficacité créative ». In : *Les langues modernes*, 4, pp. 49-57.

CARRÉ, Philippe (2000) : « L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive ». In : Mosconi, N, Beillerot, J, Blanchard-Laville, C. (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

CARÉ, Jean-Marc & DEBYSER, Francis (1992) : *Simulations Globales*, Sèvres, Centre International d'Études Pédagogiques.

CASSIN, Barbara (2009) : « Sophistique, performance, performatif ». In : *ANAI DE FILOSOFIA CLÁSSICA*, vol. 3 n° 6, 2009.

CATHELIN, Nicole (2015) : *Le harcèlement scolaire*. Paris, QUF, collection Que sais-je ?, Version IBOOK.

CHANGEUX, Jean-Pierre (2005) : « Creation, Art, and the Brain ». In : Changeux et al. : *Neurobiology of Human Values*, Berlin-Heidelberg, Springer-Verlag.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique (2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

CELIC Christina & SELTZER Kate (2011) : *Translanguaging : a Cuny-Nyieseb Guide for Educators*. En ligne : www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf Consulté le 20.10.2013

CLERC, Stéphanie, CORTIER, Claude, LONGEAC, Amandine & OUSTRIC Gérard (2007) : « Place et intérêt des pratiques artistiques interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones ». In : Klincksieck, Ela. *Études de linguistique appliquée*, 2007/3 n° 147, pp. 317-328.

CLIFFORDSON, Christina (2002) : « Interviewer agreement in the judge of empathy in selection interviews ». In : *International Journal of Selection and Assessment*, 10, pp. 198-205.

COLLETTA, Jean-Marc (2004) : *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, Sprimont : Mardaga.

COHN, Danièle & DI LIBERTI, Giuseppe (2012) : *Esthétique : connaissance, art, expérience*, Paris, Librairies philosophiques J-Vrin, p. 282.

COSTE, Daniel (2013) : « Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions ». In : Daniel Coste (dir.) : *Italiano LinguaDue*, n° 1. 2013, E.M.E & InterCommunications, Bruxelles-Fernelmont, en ligne : [<http://www.emeditations.be/fr/proximites-sciences-du-langage/47467-les-langues-au-coeur-de-leducation-9782806610331.html>]

COLE, Michael (1996) : *Cultural psychology. A once and future discipline*, Cambridge : The Belknap Press of Harvard University Press.

COLLETTA, Jean-Marc & TCHERKASSOF, Anna (2003) : *Les émotions : Cognition, langage et développement*, Sprimont, Mardaga.

CONTEH Jean & MEIER, Gabriela (Ed.) (2014) : *The Multilingual Turn in Languages Education : Opportunities and Challenges*. Birstol, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters Ltd.

COUCHOT, Edmond (2012) : *La nature de l'art*, Paris, Hermann.

CREESE, Angela & BLACKLEDGE, Adrian (2010) : *Multilingualism. A critical perspective*. Continuum International Publishing Group.

CREESE, Angela & BLACKLEDGE, Adrian (2010): « Translanguaging in the Bilingual Classroom : A Pedagogy for Learning and Teaching? » *The Modern Language Journal*, 94, pp.103–115.

COSTE, Daniel (Ed.) (2013) : *Les langues au cœur de l'éducation*, Proximités Sciences du Langage.

CURTIS, Robert & KOCH, Gertrud (2009) : *Einführung : Zur Geschichte und Gegenwart eines ästhetischen Konzepts*, München, Wilhelm FINK Verlag.

CYRULNIK, Boris (2012) : « Donnez de l'affection à un enfant abandonné, ses connexions synaptiques pousseront comme du blé qu'on arrose ». In : Van Eersel (dir.), *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*. Paris, Clés, Albin Michel, pp. 29-63.

CYRULNIK, Boris (1995/2010) : *La naissance du sens*, Paris, Librairie Arthème Fayard/Pluriel.

D -

DABENE, Louise & INGELMANN, Christèle (1996) : « Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique ». In : *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne, 7 | 1996, mis en ligne le 27 juin 2012, consulté le 01 juillet 2016. URL : <http://aile.revues.org/4914>]

DANIC, Isabelle, DELALANDE, Julie & RAYOU, Patrick (2006) : *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes

DAMASIO, Antonio (2010) : *L'autre moi-même, Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris : Odile Jacob, 2nd édition.

DAMASIO, Antonio (2006) : *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob, 2nd édition.

DAMASIO, Antonio (2003) : *Spinoza avait raison*, Paris, Odile Jacob (version papier et version IBOOK).

DAMASIO, Antonio (1999) : *Le sentiment même de soi*, Paris, Odile Jacob.

DAMASIO, Hannah, TRANEL, Daniel, GRABOWSKI, Thomas, ADOLPHS, Ralph & DAMASIO Antonio (2004) : « Neural systems behind word and concept retrieval ». In: *Cognition*, 92(1-2), pp. 179-229

DEHN, Mechthild, OOMEN-WELKE, Ingelore & OSBURG, Claudia (2012) : *Kinder und Sprache(n), Was Erwachsene wissen sollten*, Berlin, Klett & Kallmeyer.

DAVIS, Mark H. (1980) : « A multidimensional approach to individual differences ». In: *Empathy*. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85.

DAVIS, Mark H. (1994) : *Empathy : A social psychological approach*. Dubuque, IA : Wm C Brown Communications.

DECETY Jean (2012) : « Une anatomie de l'empathie », 3(1), 16-24. doi: 10.1007/BF03006827

DECETY, Jean (2004) : « L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? ». In : Berthoz et Jorland (2004), *L'empathie*. Paris, Seuil, pp. 54-88.

DECETY, Jean & JACKSON, P. L. (2004) : « The functional architecture of human empathy ». In : *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3 (2), pp. 71-100.

DECETY, Jean & MEYER, Meghan (2008) : « From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account ». In : *Development and Psychopathology* 20 (2008), Cambridge University Press, pp. 1053-1080.

DEHAENE, Stanislas (2014) : *Fondements cognitifs des apprentissages scolaires*, Cours n°2 : L'attention et le contrôle exécutif. En ligne : http://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL2812985053430393578_Cours_2_Fondements_cognitifs_des_apprentissages_scolaires_v6.pdf

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine (2004) : « Les médiations langagières. Volume I : Des faits de langues aux discours ». In : *Actes du colloque international la médiation : marquages en langue et en discours*. DYALANG, Publications de l'Université de Rouen.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine (2004) : *Les médiations langagières. Volume II : Des discours aux acteurs sociaux*. In : *Actes du colloque international La médiation : marquages en langue et en discours*. DYALANG, Publications de l'Université de Rouen.

DEMORGON, Jacques (2005) : *Critique de l'interculturel, L'horizon de la sociologie*, Paris, Ed. Economica.

DENETT, Daniel (1991) : *La conscience expliquée*, Paris, Odile Jacob.

DE PERETTI, Isabelle & FERRIER, Béatrice (2016) : *Théâtre d'enfance et de jeunesse. De l'hybridité à l'hybridation*. Arras : Artois Presses Université.

DEPRAZ, Natalie (2014) : *Attention et vigilance. À la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris, PUF. Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète.

DEPRAZ, Natalie (2012) : *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*, Paris, Cursus Philosophie, Armand Colin.

DEPRAZ, Natalie, VARELA, Francisco & VERMERSCH, Pierre (2011) : *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest, Zeta book.

DERIVRY-PLARD, Martine, LALO, George, YUN-ROGER, Soyoung & SUZUKI, Ellie (2014) : *La didactique plurilingue et pluriculturelle à l'épreuve du terrain éducatif. Contraintes, résistances, tensions*. Paris, Édition des archives contemporaines.

DERRIDA, Jacques (1971) : « Signature, événement, contexte ». Communication au Congrès international des Sociétés de philosophie de langue française (Montréal, août 1971). Le thème du colloque était « La communication ». En ligne : <http://laboratoirefig.fr/wp-content/uploads/2016/04/SIGNATURE.pdf>

DEWEY, John (? /2013) : « Mon Credo Pédagogique ». In : *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, pp. 277-293. (IBook).

DEWEY, John (1913/2004) : *L'école et l'enfant*, Paris, Fabert.

DEWEY, John (1934/2005) : *L'art comme expérience*, Paris, Folio Essais (Version papier et version IBOOKS).

DEWEY, John (1916/2011) : *Démocratie et Éducation / Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.

DIAMOND, A. (2013). « Executive functions ». *Annual Review of Psychology*, 64, pp. 135–168.

DIETRICH, Arne & KANSO, Riam (2010) : « A Review of EEG, ERP, and Neuroimaging Studies of Creativity and Insight ». In : *Psychological Bulletin*, American Psychological Association 2010, Vol. 136, No. 5, pp. 822–848.

DOMKOWSKY, Romi (2008) : *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung. Auf Spurensuche*. Saarbrücken. Berlin.

DOYÉ, Peter (2005) : « L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue ». In : *Division des politiques linguistiques*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 1 – 23. [En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf. Consulté le 10 juillet 2016].

POULIN-DUBOIS, Diane & YOTT, Jessica (2014) : « Fonctions exécutives et théorie de l'esprit chez le jeune enfant : une relation réciproque ? » In : *Psychologie française* n°59 (2014), pp. 59–69.

DUFEU, Bernard (1996) : *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris, Hachette.

DUFEU, Bernard (1982) : « Vers une pédagogie de l'être : la pédagogie relationnelle ». In : *Die Neueren Sprachen* 3, pp. 267-289.

E -

EDELMANN, Gerald & TONONI, Giulio (2000) : *Comment la matière devient conscience*. Paris, Odile Jacob.

EHRENSPECK, Yvonne (1998): *Versprechungen des Ästhetischen: Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*, Opladen, Leske und Budrich.

EHRENSPECK, Yvonne (2001): «Stichwort Ästhetik und Bildung». In : *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jg., H. 1, 2001, pp.5-21.

ELIE, Maurice (2009) : *Aux origines de l'Empathie*, Nice, Ovidia.

ESCHENAUER, Sandrine (accepté pour 2018) : "Translanguaging and Empathy: effects of performative approach to language learning", in Mentz, O. und Fleiner, M.: *The Arts in Language Teaching. International Perspectives : Performative – Aesthetic – Transversal - Europa lernen. Perspektiven für eine Didaktik europäischer Kulturstudien*, LIT Verlag (Berlin, Vienna, Zurich, London) - Expected publication date : 2018.

ESCHENAUER, Sandrine (accepté pour 2018) : « Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues ». In : In E. Maitre de Pembroke, A. Mouchet et J., Aden, Corps, gestes, paroles dans la situation d'enseignement. *Recherches & Education*, n° spécial.

ESCHENAUER, Sandrine & BURGARDT, Kerstin (2016a) : « Bewegte Phonetik – Ein simultanes Aussprachetraining von Deutsch und Englisch als Fremdsprachen mittels des Theaterspielens ». In *Fremdsprachenunterricht Deutsch*, Berlin, Erich Schmidt Verlag.

ESCHENAUER, Sandrine & BURGARDT, Kerstin (2016b) : « Bewegte Phonetik – Leiblichkeit der (Fremd-)Sprachen. Plurilinguale Sprechakte mittels der theatralen Erfahrung trainieren ». In : in Anders, Lutz Christian / Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Krech, Eva Maria / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard. ISSN : 1437-3890 „*Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation*“, Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Berlin, Peter Lang Verlag.

ESCHENAUER, Sandrine (2014a) : « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance ». In *Actes du colloque Langues en mouvement, Languages in Motion*, Nantes : E-Crini, N°6, 2014, ISSN 1760-4753, p.1-24.

ESCHENAUER, Sandrine (2014b) : « Combining foreign, native and national languages through theatre in schools: an “enactive approach” to education », In C. Nofri & M. Stracci (Eds.), *Performing Arts in Language Learning*. Roma : Edizioni Novacultur Rome, pp. 65-71.

ESCHENAUER Sandrine & VOISE Anne-Marie (2017) : « Partager ses langues et ses cultures en Cycle 3 » in *Les Langues Modernes*, numéro 2-2017 *De l'école au collège, quelles continuités dans l'enseignement-apprentissage des langues ? Enjeux, faisabilité, perspectives*.

F -

FAVRE, Daniel (2015) : *Cessons de démotiver les élèves*. Paris, Dunod. Version IBOOK.

FELDHENDLER, Daniel (2009) : Das Leben in Szene setzen. Wege zu einer relationellen Sprachdramaturgie. In : *Scenario III*, 1, 50-69.

FELDHENDLER, Daniel (1983) : Expression dramaturgique, *Le Français dans le monde*, 176, p. 45-51.

FELDHENDLER, Daniel (1988) : Le théâtre journal vivant, *Le Français dans le monde*, 220, p. 56-61.

FELDHENDLER, Daniel (1990) : "Dramaturgie et interculturel", *Le Français dans le monde*. No. 234, p. 50-60. - - (1992) : *Psychodrama und Theater der Unterdrückten*. Frankfurt. Verlag Nold.

FELDHENDLER, Daniel (1997) : Mise en scène d'histoires de vie, *Le Français dans le monde*, 290, 39-52.

FELDHENDLER, Daniel (1999a) : La dramaturgie relationnelle, *Le Français dans le monde*. Recherches et applications, p. 125-133.

FISCHER-LICHTE, Erika (2014) : Performativität/performativ. In : *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart, Metzler-Verlag, pp. 251-258.

FISCHER-LICHTE, Erika (2004/2014) : Ästhetik des Performativen. Frankfurt-am-Main, Fischer-Verlag

- FISCHER-LICHTE, Erika (2012) : *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld, Transkript.
- FISCHER-LICHTE, Erika (2005) : Performativität/performativ. In : Fischer-Lichte, Kolesch, Warstat : *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart et al. : Metzler, pp. 234-242.
- FINGERHUT, Joerg, HUFENDIEK, Rebekka & WILD, Markus (2013) : *Philosophie der Verkörperung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- FINKE, Eva & THURMS-SENFT, Barbara (2008): *Begegnung in Texten*. Kreatives-Biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache. Stuttgart, Schmetterling Verlag.
- FISHMAN, M. & MICHAEL, C. (1973) : «Integration of auditory information in the cat's visual cortex», *Vision Research*, 13, p. 1415 – 1419.
- FLEINER, Micha (2016) : *Performancekünste im Hochschulstudium. Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Berlin, Schibri.
- FORTIN, S., TRUELLE, S., GOSSELIN, P., ST-DENIS, E., MURPHY, S. & GAGNON-BOURGET, F. (2014): Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en danse au collège et à l'université. Accessible à l'adresse <http://www.competenceacreeer.uqam.ca>
- FREEDBERG, David & GALLESE, Vittorio (2007) : « Motion, emotion and empathy in esthetic experience » in *TRENDS in Cognitive Sciences*, Vol.11 No.5, pp. 197 – 203.
- FREIRE, Paulo (1996/2013) : *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse, Érès.
- G -**
- GALLESE, Vittorio (2007): "Before and below 'theory of mind': embodied simulation and the neural correlates of social cognition". In : *Philosophical Transaction; Royal Society B* (2007) 362: pp. 659–669.
- GALLESE, Vittorio (2003): "The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity", in: *Psychopathology* 2003 n°36: pp. 171–180.
- GARANDERIE de la, Antoine (2002) : *Comprendre les chemins de la connaissance*, Lyon, Chronique Sociale.
- GARANDERIE de la, Antoine (1999) : *Apprendre sans peur*, Lyon, Chronique Sociale.
- GARFINKEL, Harold (1967/2007) : *Recherches ethnométhodologiques*, Paris, Puf, coll. « Quadrige ». Traduction française de : *Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967* (1984, Cambridge, Polity Press).
- GOMBERT, Jean-Émile (1996) : « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 30 septembre 2012. URL : <http://aile.revues.org/1224>
- GARCÍA, Ofelia & WEI, Li (2014): *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. London et al., Palgrave Macmillan.

GARCÍA, Ofelia & KANO, Naomi (2014): «Translanguaging as Process and Pedagogy ». In G. Meier & J. Conteh (Eds.), *The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies* Bristol: Multilingual Matters, pp. 258-277.

GARCÍA, Ofelia & LEIVA, Camila (2013) : « Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice », In Creese, A. & Blackledge, A. : *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer.

GARCÍA, Ofelia (2012). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic & K. Seltzer (Eds), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators* (pp.1-6). New York : Cuny-Nysieb.

GARCÍA, Ofelia (2009) : “Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century”. In *Multilingual Education for Social Justice : Globalising the local*, ed. by Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas. New Delhi : Orient Blackswan (former Orient Longman), pp. 128-145.

GARDNER, Howard (1983/2010) : *Les formes de l'intelligence*. Paris, Odile Jacob.

GIBSON, James J. (1986/2015) : *The Ecological Approach to Visual Perception*, East Sussex, Taylor and Francis Groups.

GIBSON, James J. (1979): *The Theory of Affordances*, en ligne: (<http://courses.media.mit.edu/2004spring/mas966/Gibson%20Theory%20of%20Affordances.pdf>)

GEFEN, Alexandre & VOUILLOUX, Bernard (dir.) (2013) : *Empathie et esthétique*, Paris, Hermann éditeurs.

GIRARD, Véronique & CHALVIN, Marie-Joseph (1997) : *Un corps pour comprendre et apprendre*. Paris, Nathan pédagogie.

GLASERSFELD Von, Ernst (1997) : *Wege des Wissens: konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg : Carl-Auer-Systeme.

GOODMAN, Nelson (1996) : *L'art en théorie et en action*, Paris, Gallimard.

GOFFMAN, Erving (1984) : *Façons de parler*. Lonrai, Éditions de Minuit, Collection Le Sens Commun.

GOFFMAN, Erving (1974) : *Les rites d'interaction*. Lonrai, Éditions de Minuit, Collection Le Sens Commun.

GOFFMAN, Erving (1973) : *La Mise en scène de la vie quotidienne, t. 1 - La Présentation de soi*, Lonrai, Éditions de Minuit, Collection Le Sens Commun.

GOFFMAN, Erving (1973) : *La Mise en scène de la vie quotidienne, t. 2 - Les Relations en public*, Lonrai, Éditions de Minuit, Collection Le Sens Commun.

GOGOLIN, Ingrid & NEUMANN, Ursula (2009) : *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GOGOLIN Ingrid (1994) : *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. New York : Waxman.

GOGOLIN, Ingrid & al. (2005) : *Migration und sprachliche Bildung*. München/Berlin, Waxmann.

GOLD, Raymond L. (1958) : « Roles in sociological field observations ». In *Social Forces*, 36, pp. 217-223.

GOLSE, Bernard (2006) : *L'être-bébé*, Paris, PUF.

GNUTZMANN, Claus (1997) : "Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen". In : *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44/3, 227 - 236.

GRAFTON, S. T., FADIGA, L., ARBIG, M. A., & RIZZOLATI, G. (1997) : « Premotor cortex activation during observation and naming of familiar tools ». *NeuroImage*, 6, 231–236.

GRISON, Benoit (2004) : « Des Sciences Sociales à l'Anthropologie Cognitive. Les généalogies de la Cognition Située », *Activités* 1-2 | octobre 2004, mis en ligne le 01 octobre 2004, [<http://activites.revues.org/1230>. Consulté le 30/09/2016].

GROSJEAN, François (2015): *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris, Albin Michel.

H -

HALL, Edward T. (1978) : *La dimension cachée*. Paris, Points.

HALLET, Wolfgang (2009, 4. Auflage) : *Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*, Stuttgart, Klett Lernen und Wissen.

HALLET, Wolfgang & KÖNIGS, Frank (2010) : *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Fulda, Klett/Kallmeyer

HAMPDEN TURNER, Charles (1990): *Atlas de notre cerveau. Les grandes voies du psychisme et de la cognition*. Paris, les Éditions d'organisation.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1807) : *Phänomenologie des Geistes*. IBook.

HENTIG von, Hartmut (2000): *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. Weinheim und Basel, Beltz

HENTSCHEL, Ulrike (2010) : *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. Berlin, Schibri.

HERMANN, Ulrich (2009): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, Weinheim und Basel, Beltz Pädagogik.

HILTON Heather, E. (2017) : « Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues ». In Miras, Grégory (Dir.) (2017): *Émergentisme. Notions en Question*. In *Les cahiers de l'ACEDLE*, 14-1 / 2017. [En ligne : <http://rdlc.revues.org>]

HOFFMANN, Klaus & KLOSE, Rainer (2008) : *Theater interkulturell, Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, Berlin, Milow, Strasburg, Schibri-Verlag.

HOLM-HADULLA, Rainer M. (2011) : *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

HOPPE, Hans (2003). *Theater und Pädagogik: Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit*, Münster, LIT.

HOUDÉ, Olivier (2013) : *Psychologie du développement cognitif*, Paris, PUF.

HOUDÉ, Olivier (1999). Executive performance/competence and inhibition in cognitive development. *Developmental Science*, 2, 273-275.

HUFEISEN, Britta & MARX, Nicole (2007) : *EuroComGerm – die sieben Siebe*, Aachen, Shaker Verlag.

HUFEISEN, Britta & NEUNER, Gerhard (2003) : *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*, Graz, Council of Europe.

HUSSERL, Edmund (Gesamtwerk) HUA II: Die Idee der Phänomenologie; Hua XIII: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlaß, 1. Teil : 1905-1920.; Hua XIV: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlaß, 2. Teil : 1921-1928.

HUSSERL, Edmund (1929) : *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Eine Einleitung in die Phänomenologie. Nouvelle édition e-book 2014, e-artnow.

HÜTHER, Gerald (2005): "Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht". In: Matzen, J. (Hrsg.) *Die Konstruktion der Welt. Wie Kinder ihre Wirklichkeit entdecken*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2005:28-38.

HÜTHER, Gerald (2002): "Die Strukturierung des kindlichen Gehirns durch Erziehung und Sozialisation". In: Landkreis Osnabrück (Hrsg.) *Dokumentation Verlernte Erziehung*. 2002.

I -

IACOBINI, Marco (2009a): *Mirroring People: The Science of Empathy and How We Connect with Others*. New York, Picador Paperback.

IACOBONI, Marco (2009b): "Imitation, Empathy, and Mirror Neurons" In: *Annual Review of Psychology* 2009, n°60, pp. 653–670. First published online as a Review in Advance on September 15, 2008. www.annualreviews.org

IMMORDINO-YANG, Mary Helen (2015) : *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York, London, W.W. Norton & Company (IBOOK).

IRWIN, Rita (2004) : « A/R/Tography. A Metonymic métissage » in Irwin, De Cosson : *A/R/Tography. Rendering Self through Arts-Based Living Inquiry*, Vancouver, Pacific Educational Press, pp.27-38.

INDEFREY, Peter (2011) : «The spatial and temporal signatures of word production components : a critical update ». In *Fontiers in Psychology*, October 2011|Volume2|Article 255, pp. 1-16.

ITO, Masao (2002): Historical Review of the significance of the Cerebellum and the Role of Purkinje Cells in Motor Learning. New-York, Academie of Science 978, pp. 273-288.

J -

JACOB, François (1970): *La Logique du vivant, une histoire de l'hérédité*, Paris, Gallimard.

JONNAERT, Philippe (2009): *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Collection Perspectives en éducation et formation. Louvain La Neuve, De Boeck Supérieur.

JUNG, R.-E., Mead, B.-S., Carrasco J. & Flores R.-A (2013) : « The structure of creative cognition in the human brain ». In *Frontiers in Human Neurosciences*. July 2013, Volume 7, Review Article 330. [www.frontiersin.org]

K -

KEMPTER, Michael & NAGEL, Saskia (2012): *Neurowissenschaft und Pädagogik*. Quelle: <http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/48.pdf> n°5/2012

KERLAIN, Alain (2007). *L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne*. *Education et sociétés*, 19, (1), 83-97. doi:10.3917/es.019.0083.

KERVRAN, Martine (coord.) (2006). *Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues (deux volumes : cycle 2 et Cycle 3)*, CRDP de Bretagne, SCREN-CNDP.

KESSLER, Benedikt (2008) : *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M. et al., Peter Lang.

KLIPPERT, Heinz (1994): *Methoden-Training, Übungsbausteine für den Unterricht*, Weinheim und Basel, Beltz.

KLIPPERT, Heinz (2004): *Kommunikationstraining, Übungsbausteine für den Unterricht*, Weinheim und Basel, Beltz (10. Auflage).

KOCH, Gert & STREISAND, Marianne (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Uckerland, Éditions Schibri.

KOCH, Gert (2011) : *Zur Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick*. In *Scenario V*, 1, pp. 76-94.

KOCH, Gert (2008) : "Auf das Fragmentarische sich einlassen in hochschuldidaktisch reflektierten Lehr-Lern-Prozessen. Gezeigt am Beispiel von Bertolt Brechts 'Der böse Baal der Asoziale'. Entwürfe, Fragmente, Szenen". In : Hentschel, Wildt, I., Wildt, J. : *Theater in der Lehre. Verfahren, Konzepte, Vorschläge*. Münster et al. : Lit, pp. 29-41.

KUHL, Patricia (2007): "Is speech learning 'gated' by the social brain?" in *Social enhancement of language learning*, *Developmental Science* 10:1 (2007), Blackwell Publishing Ltd, Oxford, Malden, pp 110-120.

KÜPPERS, Almut, SCHMIDT, Torben & WALTER, Maik (Hrsg) (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachen-unterricht*, Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, Kempten.

KRAMSCH, Claire, LEVY, Danielle & ZARATE, Geneviève (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Edition des archives contemporaines.

KRAMSCH, Claire & ADEN, Joëlle (2012) : « ELT and Intercultural/Transcultural Learning. An Overview ». In J. Aden, F. Haramboure, C. Hoybel, A-M Voise (Eds.). *Approche culturelle en didactique des langues* (pp. 39-59). Paris : Éditions le Manuscrit, coll. Recherche et Université.

KRAUS, Björn (2002): *Konstruktivismus - Kommunikation - soziale Arbeit. Radikalkonstruktivistische Betrachtungen zu den Bedingungen des sozialpädagogischen Interaktionsverhältnisses*. Heidelberg: Verlag für systemische Forschung, Carl-Auer Systeme Verlag.

KRUMM, Hans Jürgen (2013) : « Multilingualism and identity, What linguistic biographies of migrants can tell us » in Siemund, Gogolin & al. : *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, identities, space, education*, Hamburg, John Benjamins Publishing Company, pp. 165-176.

KRUMM, Hans-Jürgen (2010) : « Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten ». In: *Rundbrief Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache* 61, 16 – 24.

KRUMM, Hans-Jürgen (2003) „Mein Bauch ist italienisch...“ Kinder sprechen über Sprachen. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2/3), 110- 114.

KRUMM, Hans Jürgen & JENKINS, Eva Maria (2001) : *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien, Eviva.

L -

LACHAUX (2015): *Les petites bulles de l'attention*. Paris, Odile Jacob.

LAKOFF, George & JOHNSTON, Mark (1986) : *Les Métaphores dans la vie quotidienne*. Paris, Les Éditions de Minuit.

LAMBRETTE, Grégory (2012): « Travailler avec les émotions », *Le Journal des psychologues* 2012/6 (n° 299), p. 71-75.

LANTOLF, James P. & GENUNG, Patricia B. (2000) : « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://aile.revues.org/280>

LANTOLF, James P. (Ed.). (2000) : *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

LARSEN-FREEMAN, Diane & CAMERON, Lynne (2008) : *Complex Systems and Applied*

Linguistics, Oxford University Press.

LAPAIRE, Jean-Rémi (2014) : "À corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues". in J. Aden & A. Arleo (dir.), *Languages in motion*, N°6, 2014 Editions du CRINI © e-crini, 2014 ISSN 1760-4753.

LAPAIRE, Jean-Rémi (2013) : « Gestualité cogrammaticale : de l'action corporelle spontanée aux postures de travail métagestuel guidé. Maybe et le balancement épistémique en anglais ». In : *Langages* 2013/4 (N° 192) : Le vécu corporel dans la pratique d'une langue.

LAPAIRE, Jean-Rémi & MASSE, Jean (2008) : « Danser la grammaire de l'anglais » in ADEN, Joëlle (dir.) (2008) : *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris : Le Manuscrit, p. 149 – 176.

LAPAIRE, Jean-Rémi (2006) : *La grammaire anglaise en mouvement*. Paris, Hachette éducation.

LAVE, Jean & WENGER, Étienne (1991) : *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LE BOTERF, Guy (1998/2011) : *Ingénierie et évaluation des compétences*. 6^e édition. Paris, Eyrolles: Éditions d'organisation.

LECLERCQ, Jean-Michel (2002) : *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

LECOQ, Jacques (1997) : *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, Paris, Actes sud-Papiers.

LEDOUX, Joseph (2005) : *Le cerveau des émotions*. Paris, Odile Jacob.

LEGUTKE, Michael (2009) : Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bach, Gerhard.; Timm, Johannes-Peter. (eds.): *Englischunterricht*, 4. vollst. überarb. und erw. Auflage. Tübingen: Narr-Francke, pp 91-120.

LEMARQUIS, Pierre (2015) : *L'Empathie esthétique*. Paris, Odile Jacob.

LE MOIGNE, Jean-Louis (2008) : *Edgar Morin, le génie de la Reliance*, Synergies Monde n°4, pp. 177 – 184.

LOGOTHETIS, Niklas (2008) : What We Can and What We Can't Do with fMRI. *Nature* 453, pp. 869-878 (12 June 2008).

LOWIE Wander (2016) : « Emergentism: wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1 | 2017, mis en ligne le 23 décembre 2016, consulté le 05 juillet 2016. URL : <http://rdlc.revues.org/1140>

LIPPS, Theodor (1920/2014) : *Ästhetik - Psychologie des Schönen und der Kunst*. Norderstedt, Vero Verlag.

LIPPS, Theodor (1883): *Grundtatsachen des Seelenlebens*. Bonn, Verlag von Max Cohen & Sohn.

LUBART, Todd (2003) : *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand Colin.

LUBART, Todd (2009) : *Entretien avec Todd Lubart*, mené par Aden, J. et Picardo, E, in Synergie Europe n°4, p. 15 – 22.

LUHMANN, Niklas (1991) : *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Stuttgart, Suhrkamp Wissenschaft. 4^{ème} édition (1987).

M –

MAITRE DE PEMBROKE, Emmanuelle (2015): Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche et Educations* n°13.

MAITRE DE PEMBROKE, Emmanuelle (2014): Analyser les gestes professionnels des enseignants. In A. Mouchet, *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.

MAITRE DE PEMBROKE, Emmanuelle (2014) : "Phénoménologie de l'écoute Analyse micro et subjective de l'empathie; Comment s'harmonise une relation. In: *Expliciter* n° 104, Revue du Grex. En ligne. <https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/Expliciter%20104.pdf>

MASCIOTRA, Domenico, ROTH Wolff-Michael & MOREL, Denise (2008) : *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation ».

MASSUMI, Brian (2002): *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham et London, Duke University Press.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco J. (1994) : *L'arbre de la connaissance, Racines biologiques de la compréhension humaine*, Paris, Addison-Wesley.

MAYRING, Philipp (2010 [1983]). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte u. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

MEAD, George Herbert (1934/ 2006) : *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.

MEIRIEU, Martine (2002) : *Se (re)connaître par le théâtre*, 2^{ème} édition revue et augmentée, Chronique sociale, Lyon.

MEIRIEU, Philippe (1991) : *Le choix d'éduquer, Éthique et pédagogie*, Pédagogies références, Issy-Les- Moulneaux, esf-éditeur (1^{ère} édition 1991).

MEIRIEU, Philippe (2012): *Apprendre... oui, mais comment*, Pédagogies références, Issy-Les- Moulneaux, esf-éditeur (1^{ère} édition 1987).

MEIRIEU, Philippe (2007) : *La pédagogie entre le dire et le faire*, Issy-Les- Moulneaux, esf-éditeur (1^{ère} édition 1995).

MERLEAU-PONTY, Maurice (1945) : *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1960) : *Signes*, Paris, Gallimard.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1964a) : *L'œil et l'Esprit*, Paris, Gallimard.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1964b) : *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1969) : *La prose du monde*, Paris, Gallimard.

MINA, Diana, DURAND, Édith, SAIDI LADANS, Ghazi & ANSALDO Ana Inés (2015): « Neuroplasticité induite par la thérapie du langage dans les cas d'aphasie : mieux comprendre le fonctionnement cérébral pour une intervention plus efficace », *Revue de neuropsychologie /1* (Volume 7), p. 33-40. DOI 10.3917/rne.071.0033.

MIRAS, Grégory (Dir.) (2017): *Émergentisme. Notions en Question*. In *Les cahiers de l'ACEDLE*, 14-1 / 2017. [En ligne : <http://rdlc.revues.org>]

MOLINIÉ, Muriel (dir.) (2009): « Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue » . CRTF, Université de Cergy-Pontoise.

MOLINIÉ, Muriel (Dir.) (2006) : « Biographie langagière et apprentissage plurilingue ». In : *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Paris, Clé International [En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document>. Consulté le 15 septembre 2016].

Molinié, Muriel (2004): « Finalités du « biographique » en didactique des langues », *Le français aujourd'hui*, vol. 147, no. 4, 2004, pp. 87-95.

MORIN, Edgar (2005) : *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Points.

MORIN, Edgar (1995) : « La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité », in *Revue internationale de systémique*, Vol.9, n°2, pp 105-122.

MORIN, Edgar (1999): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, UNESCO, En ligne: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>

MORIN, Edgar (1988) : « Le défi de la complexité », in *Chimères* n° 5 – 6, www.revue-chimeres.fr

MORIN, Edgar (1990): *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil.

MORIZOT, Jacques (2014) : *Naturaliser l'esthétique ? Questions et enjeux d'un programme philosophique*. Presses Universitaires de Rennes.

MORO, Marie-Rose (2002) : *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, Hachette Littératures.

MORO, Marie-Rose (2010) : *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles, Fabert.

MULLER-JAECKI, Marie-Paule (2010) : "Entre danse contemporaine et langues vivantes : la « performance » » in Aden (Dir.): *Pratiques artistiques et pratiques langagières*, *Langues modernes* 2/2010, APLV.

N –

NADEL, Jacqueline (2005): *Imitation et autisme*. En ligne: <http://ekladata.com/eWopaliML70ADMgdTD3QbpFe6II/imitation-et-autisme.pdf>

NADEL, Jacqueline & DECETY, Jean (dir.). 2002. *Imiter pour découvrir l'humain : psychologie, neurobiologie, robotique et philosophie de l'esprit.*, Paris, PUF, Coll. Sciences de la pensée.

NEISSER, Ulric (1976) : *Cognition and Reality*. San Francisco: W.H. Freeman.

NICOLESCU, Basarab (2015): *Nous, la particule et le monde*. Paris, EME.

NICOLESCU, Basarab (2005): « Stéphane Lupasco et le Tiers Inclus. De la physique quantique à l'ontologie ». In : *Sciences et philosophie au xxe siècle. L'École de Zurich et le programme surrationaliste*. *Revue de Synthèse* (2005/2. Tome 126), Paris, Springer-Verlag, pp.431-441.

NICOLESCU, Basarab (1996): *La Transdisciplinarité*, Editions du Rocher.

NOË, Alva (2006) : *Action in Perception (Representation and Mind series)*, Paperback.

NOË, Alva & THOMPSON, Evan (2002) : *Vision and Mind. Selected Readings in the Philosophy of Perception*. Cambridge, London, The MIT Press.

O -

O'CONNOR, Peter & ANDERSON, Michael (2015) : *Applied theater. Research*. London et al., Bloomsbury.

O'REGAN, Kevin & NOË, Alva (2001): A sensorimotor account of vision and visual consciousness. *BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES* (2001) 24, 939–1031.

ORRI, Massimiliano, BERTHOZ, Sylvie & al. (2017): "Identifying affective personality profiles: A latent profile analysis of the Affective Neuroscience Personality Scales". In: *Scientific Reports* 7: 4548.

P -

PAVIS, Patrice (2012): *L'analyse des spectacles*. Paris, Armand Colin. Version IBOOK.

PAVIS, Patrice (2007) : *Vers une théorie de la pratique théâtrale. Voix et images de la scène*. 4^e édition revue et augmentée, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

PELLETIER, Jérôme (2014) : "Pour une neuroesthétique cognitive", in Jacques Morizot *Naturaliser l'esthétique ? Questions et enjeux d'un programme philosophique*. Presses Universitaires de Rennes, pp.138-153.

PESTALOZZI, Johan Heinrich (1799-1825) : *Écrits sur la méthode. Vol. 1 : Tête, Cœur, Main*. Le Mont-sur-Lausanne, LEP Éditions Loisirs et Pédagogie.

PETITOT, Jean, VARELA, Francisco J., PACHOUD, Bernard & ROY, Jean-Michel (2002) : *Naturaliser la phénoménologie. Essais sur la phénoménologie contemporaine et les sciences cognitives*, Paris, CNRS Éditions.

PETITTO, Laura-Ann (2009): "New Discoveries From the Bilingual Brain and Mind Across the Life Span: Implications for Education." *Mind, Brain and Education* 3.4:

(2009), 185-197.

PFEIFFER, Rolf & PITTI, Alexandre (2012): *La révolution de l'intelligence du corps*. Imprimerie Pulsio, UE, Manuella éditions.

PICCARDO, Enrica (2016): La diversité culturelle et linguistique comme ressource à la créativité. *Voix plurielles* 13(1), 57-75.

PICCARDO, Enrica (2016): Créativité et complexité: quels modèles, quelles conditions, quels enjeux? In I. Capron Puozzo (Ed.), *La Créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. (pp. 47-64). Bruxelles: de Boek, Coll. Pédagogies en développement, dir by J-M. De Ketele.

PICCARDO, Enrica & ADEN, Joëlle (2014) : « Plurilingualism and empathy: beyond instrumental language Learning ». In G. Meier & J. Conteh (Eds.), *The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies* Bristol: Multilingual Matters, pp. 234-257.

PIERRA, Gisèle (2006) : *Le corps, la voix, le texte : arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan, Collection Espaces Littéraires.

PIERRA, Gisèle (2001) : *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

PICARD, Dominique & MARC, Edmond (2013): *L'école de Palo Alto*. Paris, PUF, collection Que sais-je? Version IBOOK.

PIGNOCCHI, Alessandro (2012) : *L'Œuvre d'art et ses intentions*. Paris, Odile Jacob.

PLATT, Jennifer (1983) : « The development of the "participant observation" method in sociology: Origin myth and history ». In : *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 19(4), pp. 379 - 393.

PLATT, Maïke (2011) : *"Freeze!" & "Blick ins Publikum!": Das Methoden-Repertoire für Darstellendes Spiel und Theaterunterricht*, Weinheim, Beltz Verlag.

PLATT, Maïke (2009) : *Biografisches Theater in der Schule: Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*, Weinheim, Beltz Praxis

PORCHER, Louis & ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1998/2015) : *Éthique de la diversité et éducation*. Paris, PUF (IBOOK).

POTAPUSHKINA-DELFOSE, Marie (2014): *Gestes, contes, théâtre : une approche multimodale de l'anglais pour des élèves débutants, à l'école primaire*. Thèse de doctorat.

POULIN-DUBOIS, D., BROOKER, I., & CHOW, V (2009): The developmental origins of naïve psychology in infancy. In P. J. Bauer (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 55-104). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

PRUVOST, Jean (2012): « Avant-propos. La médiation, un maître mot, un mot de maîtres », in: Aden et Weissmann (2012) : *Études de linguistique appliquée* 2012/3

(n°167), p. 261-263.

PUREN, Christian (2006): « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le Monde* n° 347, sept-oct 2006, pp. 37-40.

PUREN, Christian (1988): *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, édition pdf de décembre 2012 publiée sur le site www.christianpuren.com.

PUTCHKA, Herbert, KRENN, Wilfried & RINVOLUCRI, Mario (2009): *Multiple Intelligenzen im DAF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht*. Ismaning, Hueber.

R -

RAICHLE, Marcus (2010): Two views of brain function. In *Trends in Cognitive Sciences* Vol.14 No.4, pp. 180-190.

RATTUNDE, Eckhard (1990): *Poesie et écriture poétique*, Reflexion und Praxis, Berlin, Cornelsen.

REICH, Kersten (2002): *Systemisch-Konstruktivistische Pädagogik*. Neuwied (et al.), Editions Luchterhand.

RICŒUR, Paul (1996): *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

RILKE, R. M. (1929/1991) : *Briefe an einen jungen Dichter* , Inselverlag, 39. Edition.

RIMÉ, Bernard (2005): *Le partage social des émotions*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Psychologie sociale.

RIZZOLATI, Giacomo & CRAIGHERO Laila (1998): Spatial Attention: Mechanisms and theories. In: *Advances in Psychological Science*, vol. 2 : Biological and Cognitive Aspects, East Sussex, Psychology Press, 1998, pp. 171-198.

RIZZOLATI, Giacomo & SINIGAGLIA, Corrado (2006): *Les neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob.

ROGERS, Timothy T., LAMBON RALPH, Matthew A., GARRARD, Peter, BOZEAT, Sasha, McCLELLAND, James L., HODGES John R. & PATTERSON, Karalyn (2004): The structure and deterioration of semantic memory : A neuropsychological and computational investigation [Version électronique]. *Psychological Review*, 111, 205-235.

ROLFF, Hans-Günther (2001): « Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung ». In: Buchen u.a. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung*. Berlin: Raabe, pp. 1-14, D 6.5 (Loseblattsammlung).

ROLFF, Hans-Günther & STEINWEG, Angelika (1980): « Realität und Entwicklung von Lehrerkooperation ». In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Soziologie der Schulreform*. Weinheim, Beltz, pp. 113-129.

RONDIER, Maïlys (2004) : « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 29 juillet 2016. URL : <http://osp.revues.org/741>

ROSELT, Jens (2014): Raum. In Metzler Lexikon Theatertheorie. pp. 279-287.

ROUQUETTE, M.-L. (2007): *La créativité*, Paris, PUF (7^e édition).

ROY, Jean-Michel, PUTOIS, Benjamin, MAÏONCHI-PINO, Norbert, PÉNICAUD, François-Xavier, BAULT, Nadège & CHAMBON, Valérien (2011): *Peut-on se passer de représentations en sciences cognitives ?*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

S -

SAMBANIS, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.

SAMSON, Dana (2001): Evaluation et rééducation des troubles sémantiques. In G. Aubin, C. Belin, D. David, & M.-P. De Partz (Eds), *Actualités en pathologie du langage et de la communication*. Editions Solal, Marseille, 103-131.

SCHAEFFER, Jean-Marie (2015): *L'expérience esthétique*. Paris, Gallimard Essais.

SCHÄDLICH, Birgit (2012) : « La mise en oeuvre de la médiation linguistique dans les langues vivantes en Allemagne: instructions officielles, manuels, pratiques de classe ». In: *Etudes de linguistique appliquée*, 2012/3, numéro 167, pp. 325-339.

SCHECHNER, Richard (2002): *Performance Studies*, London, New-York, Routledge.

SCHECHNER, Richard (1973): *Environmental Theater*. Version IBOOK.

SAUQUET, Michel (2012): *33 questions pour aborder l'interculturel*, Grille d'analyse des variables socio-culturelles susceptibles d'expliquer les manières d'être et d'agir de l'autre (en ligne).

SCHEWE, Manfred (2011): "Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern". In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Kempten: Diesterweg, pp. 20-31.

SCHEWE, Manfred (2010) : Dramapädagogik. In : Suhrkamp (Hsg) : *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*. Stuttgart et al., Metzler, pp. 38-41.

SCHEWE, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren : zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*, Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität.

SCHIRP, Heinz (2009): "Wie 'lernt' unser Gehirn Werte und Orientierung?" In Hermann, *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, Weinheim und Basel, Beltz Pädagogik, p. 246-260.

SCHIRP, Heinz (2003): Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Unterrichtsgestaltung beitragen?. N: Die deutsche Schule. Heft 3, pp. 304-316.

SCHWARTZ, Jeffrey M. & BEGLEY, Sharon (2002): *The Mind and the Brain: Neuroplasticity and the Power of Mental Force*. London: Harper Perennial, 2002. Print.

SEARLE, John (1969/1972) : *Les actes de langage*. Paris : Hermann.

SETTINIERI, Julia, DEMIRKAJA, Sevillem, FELDEMEIER, Alexis, GÜ ÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan, & RIEMER, Claudia (Éd.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Paderborn, Schöningh.

SHEPARD, Roger N. (1984): « Ecological constraints on internal representation : resonant kinematics of perceiving, imagining, thinking, and dreaming », *Psychological Review*, vol. 91 : 417-447.

SIEBERT, Horst (2000): Der Kopf im Sand - Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. In Bolscho, D. & de Haan, G.: *Konstruktivismus und Umweltbildung*, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen, Éd. Leske + Budrich, pp. 15-31.

SIMON, Edith (2009): « Processus de conceptualisation d'« empathie'» , *Recherche en soins infirmiers* 3/2009 (N° 98) , p. 28-31 URL : www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2009-3-page-28.htm.

SODIAN, Beat (2010): Theory of mind in infancy. *Child Development Perspectives*, 5, 39-43.

SOULAINÉ, Stéphane (2013): Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : couplage des dynamiques vocale et corporelle. Thèse de doctorat.

SOULÉ, Bastien (2007): « Observation participante ou participation observante ? » in *Recherches Qualitatives*, Vol. 27(1), pp.127-140. [En ligne : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>]

STREISAND, Marianne (2012) : Geschichte der Theaterpädagogik im 20. Und 21. Jahrhundert. In: Nix, SSachser, Streisand : *Lektionen 5. Theaterpädagogik*. Berlin : Theater der zeit, pp. 14-35.

STING, Wolfgang (2012) : “Performative Praxen und Theaterpädagogik“ in STING et al.: *TUSCH : Poetiken des Theatermachens, Werkbuch für Theater und Schule*, Bobingen, Kessler Druck und Medien/ Kopaed, pp. 119 - 126.

STING, Wolfgang (2003) : « Ästhetische Kompetenz » in Koch, Streisand : *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Milow et al., Schibri Verlag, pp. 11-12.

SEARLE, John (1972/2009): *Les actes de langage*, Paris, Hermann.

SPITZER, Manfred (2012): *Digitale Demenz. Wir wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München, Editions Droemer.

SPITZER, Manfred (2009): « Kindertheater : Kreativität, Vorstellungen und Gehirnforschung », in : *Zeitschrift Nervenheilkunde* 3/2009, Schattauer.

SPITZER, Manfred (2008): Spielen und Lernen. Friedrich Schiller und der Wachstumsfaktor BDNF. In: *Nervenheilkunde* 5, pp. 58-462.

SPITZER, Manfred (2002) : *Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens*, Berlin, Spektrum.

STING, Wolfgang (2003) : « Ästhetische Kompetenz » in Koch, Streisand : *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Uckerland, Schibri Verlag, pp.11-12.

STING, Wolfgang (2008) : « Anderes sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik » in STING, W. et al. : *Theater interkulturell*. Uckerland, Schibri, pp. 101 - 108.

STING, Wolfgang (2010): « Theater und Sprache. Das Hamburger TheaterSprachCamp aus theaterpädagogischen Sicht » in STING & al. *Irritation und Vermittlung. Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft*, Sena, Beiträge zu Theater und Religion, Münster, Lit-Verlag.

STING, Wolfgang (2012) : "Performative Praxen und Theaterpädagogik" in STING et al.: *TUSCH : Poetiken des Theatermachens*, Werkbuch für Theater und Schule, Bobingen, Kessler Druck und Medien/ Kopaed, pp. 119 - 126.

STING & al. (2012): *TUSCH : Poetiken des Theatermachens*, Werkbuch für Theater und Schule, Bobingen, Kessler Druck und Medien/ Kopaed.

STING, Wolfgang, KÖHLER, Norma, HOFFMANN, Klaus & al. (2010) : *Irritation und Vermittlung. Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft*, Sena, Beiträge zu Theater und Religion, Münster, Lit-Verlag

T -

TAYLOR, Steven & BOGAN, Robert (1984) : *Introduction to qualitative research methods: the search for meanings*, New York, John Wiley.

TELLIER, Marion & CADET, Lucile (dir.), (2014): *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Éditions Maison des Langues.

THIRIOUX, Bérangère, TANDONNET, Louis, JAAFARI, Nematollah & BERTHOZ, Alain (2014a) : « Disturbances of spontaneous empathic processing relate with the severity of the negative symptoms in patients with schizophrenia: A behavioural pilot-study using virtual reality technology », in *Brain and Cognition* 90 (2014), pp. 87-99.

THIRIOUX, Bérangère, MERCIER, M. R., BLANKE, Olaf & BERTHOZ, Alain (2014b): *The cognitive and neural Time Course of Empathy and Sympathy: an electrical neuroimaging study of self-other interaction*. *Neuroscience* 267 (2014) 286-306.

THIRIOUX, Bérangère (2011): "Perception et aperception dans l'empathie: une critique des neurones miroirs". In: Attagui et Cukier (Eds.), *Les paradoxes de l'empathie. Philosophie, psychanalyse, sciences sociales*. Paris, Ed. CNRS

THIRIOUX, Bérangère & BERTHOZ, Alain (2010a): « Phenomenology and physiology of empathy and sympathy: how intersubjectivity is the correlate of objectivity », in : Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance. J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, (dir.), Bruxelles, Peter Lang, Coll.GramR., pp. 45-60.

THIRIOUX, B., MERCIER, M. R., JORLAND, G., BERTHOZ, A. & BLANKE, O. (2010): Mental imagery of self-location during spontaneous and active self-other interactions: An electrical neuroimaging study. *J Neurosci*

THIRIOUX, B., JORLAND, G., BRET, M., TRAMUS, M. H. & BERTHOZ, A. (2009): Walking on a line: A motor paradigm using rotation and reflection symmetry to study mental body transformations. *Brain and Cognition* 702191-702200. APACrefURL <http://dx.doi.org/10.1016/>

THIRIOUX, Bérangère & JORLAND, Gérard (2008): Note sur l'origine de l'empathie in « Revue de métaphysique et de morale) P.U.F., 2008/2 - n° 58, pp. 269 – 280 (en ligne : <http://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2008-2-page-269.htm>)

THOMPSON, Evan (2011): „Sensomotorische Subjektivität und die enaktive Annäherung an Erfahrung“; in : Christian Tewes & Klaus Vieweg (Hg.), *Natur und Geist*, Berlin, Akademie Verlag.

THOMPSON, Evan (2007): *Mind in Life. Biology, Phenomenology, and the Science of Mind*, Cambridge, Massachusetts London, England, The Belknap Press of Harvard University Press.

TROCMÉ-FABRE, Hélène (2013): *le Langage du Vivant. Une voix, une voie en sommeil ?* Paris, HDDiffusion.

TROCMÉ-FABRE, Hélène (2003): *L'arbre du savoir-apprendre*, La Rochelle, Être et connaître, 3è édition.

TROCMÉ-FABRE, Hélène (1999): *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Éditions d'organisation.

TROCMÉ-FABRE, Hélène (1995): *Né pour Apprendre*, Vidéogramme en sept séquences, Lyon, ENS Éditions.

TROCMÉ-FABRE, Hélène (1987): *J'apprends donc je suis*, Éditions d'organisation, Paris.

TRONCY, Chrystel (dir.) (2014): *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures autour de Michel Candelier*. Presses Universitaires de Rennes.

TULVING, Endel (1972): Episodic and semantic memory. In: Tulving E, Donaldson W, eds. *Organization of memory*. New York, Academic Press, pp.381-403.

V –

VAN DER LINDEN, Martial (2003): “Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique”; in *Cliniques méditerranéennes* 2003/1 (no 67), pp. 53 – 56.

- VAN EERSEL, Patrice & al. (2012) : *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*, Paris, Albin Michel/C.L.E.S.
- VAN LIER, Leo (2004) : *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston, Kluwer Academic.
- VAN LIER, Leo (2010) : « The ecology of language learning: Practice to theory, theory to Practice », in *Procedia Social and Behavioral Sciences 3 (2010)*, pp.2–6.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (1999): *La Recherche Appliquée en Pédagogie*. Paris, Bruxelles, De Boeck.
- VARELA, Francisco (2017): *Le cercle créateur. Écrits (1976-2001)* . Sous la responsabilité de Michel Bitbol. Avec le concours d'Amy Cohen-Varela, Jean-Pierre Dupuy et Jean Petitot. Paris, Éditions du Seuil.
- VARELA, Francisco (1999) : « Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives », in Abrioux, Yves : *Dynamique et cognition, nouvelles approches*. Paris, distribution CID.
- VARELA, Francisco (1998) : « Le cerveau n'est pas un ordinateur. On ne peut comprendre la cognition si l'on s'abstrait de son incarnation ». Entretien avec Francisco Varela par Herve Kempf La Recherche, No. 308 Avril 1998, p.109-112. [En ligne : www.psychanalyse.com/pdf/VARELA_CERVEAU_PAS_UN_ORDINATEUR_1998_2p.pdf. Consulté le 10/07/2016].
- VARELA, Francisco (1996a) : *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*, Paris, La Découverte.
- VARELA, Francisco (1996b) : « Neurophenomenology. A Methodological Remedy for the Hard Problem » in : *Journal of Consciousness Studies*, 3, No. 4, 1996, pp. 330.49.
- VARELA, Francisco (1989) : *Autonomie et connaissance. Essai sur le Vivant*, Paris, Edition Seuil.
- VARELA, Francisco (1988b) : *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Edition Seuil, Collection Points Sciences.
- VARELA, Francisco (1988a) : *Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris, Edition Seuil.
- VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan & ROSCH, Eleanor (1993): *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.
- VERMERSCH, Pierre (1994) : *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.
- VIDAL, Fernando (2011): « La neuroesthétique, un esthétisme scientiste », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines* 2/2011 (n° 25), p. 239-264.
- VIEILLE-GROSJEAN, Henri (2009): *De la transmission à l'apprentissage. Contribution à une modélisation de la relation pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- VISCHER, R. (1873) : *Über das optische Formgefühl, ein Beitrag zur Ästhetik*. Stuttgart : Julius Oscar Galler.

VICTORRI, Bernard (1999) : « La place de la fonction narrative dans l'émergence du langage et la structure des langues », in Abrioux, Yves : *Dynamique et cognition, nouvelles approches*. Paris, distribution CID.

VOISE, Anne-Marie (2013): « Déconstruire pour construire, mettre en réseau. Une approche ethnographique de la langue-culture à l'école primaire », in : Aden, J., Haramboure, F, Hoybel, C, Voise, A.-M., (dir.), *Approche culturelle en didactique des langues. Hommage à Albane Cain*. Paris : Le Manuscrit Université.

VOISE, Anne-Marie (2011): « Approches de l'altérité linguistique et culturelle en classe de langue à l'école primaire » in : *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues : formes didactiques et procédures psycholinguistiques*, D. Chini et P. Goutéraux (dir.), Rives, Cahiers de l'Arc Atlantique n°3, Paris : L'Harmattan.

VOß, Reinhard (1998): *SchulVisionen: Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik*. Heidelberg.

VYGOTSKI, Lev (1997) : *Pensée et langage*, Paris, Ed. La dispute.

VYGOTSKI, Lev (2005) : *Psychologie de l'art*, Paris, Ed. La dispute.

W -

WALDENFELS, Bernhard (2010) : *Sinne und Künste im Wechselspiel*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

WALDENFELS, Bernhard (2006) : *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

WALDENFELS, Bernhard (2000) : *Das leibliche Selbst*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

WALDENFELS, Bernhard (1997) : *Topographie des Fremdseins. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

WALDENFELS, Bernhardt (1980): *Der Spielraum des Verhaltens*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

WALLON, Henri (1941/2012) : *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris, Armand Colin.

WILLIAMS, Cen (1994) : *Arfarniad O Ddulliau Dysgu Ac Addysgu Yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog*. PhD Thesis. Bangor, University of Wales²⁶⁴.

WINNER, Ellen, GOLDSTEIN, Thalia R. & VINCENT-LANCRIN, Stéphan (2014), *L'art pour l'art ? : L'impact de l'éducation artistique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264183841-fr>

WELLMANN, Henry. M. (2010): *Developing a theory of mind*. In U. Gaswami (Ed.), *The*

²⁶⁴ Je n'ai pu lire cet ouvrage, ne parlant pas le gallois. En revanche, j'ai lu des extraits traduits en anglais et de nombreux articles à ce sujet. Je m'y réfère comme étant le premier à proposer le terme de translanguaging (trawsieithu), c'est pourquoi j'ajoute cette source ici.

Blackwell handbook of cognitive development; Oxford, UK: Blackwell.

WELSCH, Wolfgang (2012) : *Blickwechsel. Neue Wege der Ästhetik*. Stuttgart, Reclam.

WELSCH, Wolfgang (2010) : *Ästhetisches Denken*. Stuttgart, Reclam.

WELSCH, Wolfgang (1996): "Ästhetisierungsprozesse – Phänomene, Unterscheidungen, Perspektiven". In: WELSCH, Wolfgang (Hg.): *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart 1996, p. 9-61.

WENGER, Étienne (1998) : *Communities of practice : learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press.

WICKE, Rainer-E. (2000) : *Lehrerfortbildung leicht gemacht*, München, Iudicium.

WIETH Mareike B.& ZACKS Rose T. (2011) : Time of day effects on problem solving: When the non-optimal is optimal, in : *Thinking & Reasoning* n°17 vol 4, 387-401.

WINNICOTT, Donald-W. (1971) : *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

WITEKE, Monika/ALDEA, Monika-Maria (2005): *Theater im Unterricht – Unterricht im Theater. Vom Einsatz theatralischer Mittel im DaF-Unterricht* in: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 3,; 173 – 178.

WULF, Christoph & ZIRFAS, Jörg (2007) : Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Wulf, Zirkas : *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim et al., Belz, pp. 7-40.

Y -

YAICHE, Francis (1996) : *Les simulations globales*, Paris, Hachette Livre.

Z -

ZAHAVI, Dan (2009): "Naturalized Phenomenology". In Forthcoming in S. Gallagher and D. Schmicking (eds.), *Handbook of Phenomenology and Cognitive Science*. Springer.

ZARATE, Geneviève, LÉVY, Danielle & KRAMSCH, Claire (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

ZARATE, Geneviève (2003) : *Médiation culturelle et didactique des langues*. Projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003).

ZARATE, Geneviève (préf. Louis Porcher): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, CREDIF.

ZELAZO, Philip D., CARLSON, Stephanie, M., & KESEK, A. (2008): Development of executive function in childhood. In C. A. Nelson, & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (2e ed., pp. 553–574). Cambridge, MA: MIT Press.

ZONGO, Bernard (2004): Parler des jeunes et apprentissages scolaires: les compétences intersticielles comme dénominateur commun de médiation. In DELAMOTTE-LEGRAND, Régine (2004): *Les médiations langagières. Volume II : Des discours aux acteurs sociaux*. In: *Actes du colloque international La médiation : marquages en langue et en discours*. DYALANG, Publications de l'Université de Rouen. Pp. 217 - 229.

ZWICKEL, Zwickel & MÜLLER, Hermann J. (2013): On the relation between spontaneous perspective taking and other visuospatial processes, Psychonomic Society, Inc. 2013, Springer verlag.

B – Webographie

Le cerveau à tous les niveaux : <http://lecerveau.mcgill.ca>

Classes bilangues : Site de ressources pour les enseignements allemands-anglais : www.goethe.de/france/bilangues

GreX (Groupe de recherche sur l'explicitation) : <http://www.grex2.com>

Observatoire européen du plurilinguisme : <http://www.observatoireplurilinguisme.eu>

Scenario : Revue anglais-allemand sur le drama, le théâtre et l'apprentissage des langues : <http://www.ucc.ie/en/scenario/>

Thèse de doctorat

Sciences du Langage (spécialité : didactique des langues)

Sandrine Eschenauer

MÉDIATIONS LANGAGIÈRES

DANS UNE PÉDAGOGIE ÉNACTIVE AU COLLÈGE

Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translangageance,
d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un
enseignement performatif des langues vivantes

ANNEXES

Thèse dirigée par

Directrice : PR. Joëlle ADEN Université Paris-Est Créteil (UPEC)

Co-directeur : PR. Wolfgang Sting Universität Hamburg (Allemagne)

Soutenue publiquement le 06 décembre 2017

Membres du Jury :

Rapporteur : PR. Muriel MOLINIÉ, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Rapporteur : PR. Birgit SCHÄDLICH, Universität Göttingen

Examineur : PR. Nathalie AUGER, Université Paul Valéry Montpellier 3

Examineur : Dr. Bérangère THIRIOUX, Hôpital de Poitiers

Table des annexes

PARTIE 1	7
DOCUMENTS RELATIFS À LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	7
<i>Annexe 1 - Première démarche de thèse en images...</i>	8
<i>Annexe 2 - Les objectifs didactiques croisés de la recherche doctorale</i>	9
<i>Annexe 3 - Schémas heuristiques créés à partir de lectures théoriques pour pré-définir les unités de codage dans NVIVO</i>	12
<i>Annexe 4 - Première grille de codage établie à partir de lectures théoriques (avec un premier pré-codage réalisé à partir d'études de cas)</i>	17
<i>Annexe 5 - Première sélection de corpus (réduite par la suite) et premier choix de méthode d'analyse</i>	21
PARTIE 2	22
ANNEXES LIÉES AU DISPOSITIF DIDACTIQUE	22
<i>Annexe 6 - Programmation du projet AiLES : Première année d'expérimentation (6è)</i>	23
<i>Annexe 7 - Programmation du projet AiLES : Deuxième année d'expérimentation (5è) - Grandes étapes du travail</i>	27
<i>Annexe 8 - Programmation du projet AiLES : Troisième année d'expérimentation (4è) - Grandes étapes du travail</i>	29
<i>Annexe 9 - Programmation du projet AiLES : Quatrième année d'expérimentation (3è) - Grandes étapes du travail</i>	36
<i>Annexe 10 - Profil des élèves en début d'expérimentation (regards croisés des enseignants, des artistes, des élèves avec le mien).</i>	42
<i>Annexe 11 - Document de travail mis à disposition des élèves pour les visites de spectacles. Formation à l'école du spectateur par Citoyenneté Jeunesse.</i>	47
<i>Annexe 12 - Documents utilisés pour la séance d'observation réfléchie des langues en 6è, à partir de l'album « Voices in the Park », « Stimmen im Park » d'Anthony Browne</i>	48
PARTIE 3	50
ANNEXES LIÉES AUX PRODUCTIONS DES ÉLÈVES	50
<i>Annexe 13 - Tableau des références des personnes : noms anonymes des élèves et de l'équipe pédagogique et artistique</i>	51
<i>Annexe 14 - Travail sur la création de personnages de théâtre. Production en français des élèves de 6è</i>	52

<i>Annexe 15 - Boîte à idées, année de 6è, (émergence d'histoires pour la création scénique)</i>	54
<i>Annexe 16 - Première pièce de théâtre co-écrite par les élèves de la classe de 6è et les comédiennes</i>	59
<i>Annexe 17 - Création de personnages pour l'écriture de la pièce de théâtre de l'année de 3è : questionnaire donné aux élèves par Lutz Hübner</i>	65
<i>Annexe 18 - Création de personnage, année de 3è. Production de <Arno></i>	67
<i>Annexe 19 - Création de personnage, année de 3è, production de <Chelsea></i>	68
<i>Annexe 20 - Création de personnage, année de 3è, production de <Dylan></i>	69
<i>Annexe 21 - Création de personnage, année de 3è, Production de <Isabelle></i>	70
<i>Annexe 22 - Création de personnage année de 3è, Production de <Jason></i>	71
<i>Annexe 23 - Création de personnage, année de 3è, Production de <Melinda></i>	72
<i>Annexe 24 - Création de personnage, année de 3è, Production de <Zero></i>	73
<i>Annexe 25 - Création finale, pièce Simply the Best</i>	74
PARTIE 4	82
OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES	82
<i>Annexe 26 - Fiche d'auto-évaluation d'après Aden (2010). Les arbres d'auto-positionnement</i>	83
<i>Annexe 27 - Exemple de questionnaire : arbre d'auto-positionnement rempli par un élève</i>	86
<i>Annexe 28 - Le questionnaire d'empathie d'après Davis (1980)</i>	87
<i>Annexe 29 - Outil d'analyse de données : le questionnaire de Pavis (2012, p. 74-78)</i>	93
PARTIE 5	96
TRANSCRIPTIONS	96
<i>Annexe 30 - Règles de transcriptions (d'après Lamnek (2010) : Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Beltz)</i>	97
<i>Annexe 31 - Transcription d'année de 6è – Entretien individuel semi-directif élève, <Chelsea>, 15/12/2011</i>	98
<i>Annexe 32 - Transcription d'année de 6è – Entretien individuel semi-directif élève, <Zero>, 15/12/2011</i>	101
<i>Annexe 33 - Transcription d'année de 6è – Entretien collectif semi-directif élèves, <Arno-Jason>, 09/01/2012</i>	113
<i>Annexe 34 - Transcription d'année de 6è – Entretien collectif semi-directif élèves, <Dylan> <Lyonel> <Maxime>, 09/01/2012</i>	126
<i>Annexe 35 - Transcription d'année de 6è – Entretien collectif –élèves<Kelly>, <Jade>, <Mina>, <Cindy>, 09/01/2012</i>	140

<i>Annexe 36 - Transcription d'année de 6è – Entretien individuel –Enseignante d'allemand EnsAll, 14/02/2012</i>	150
<i>Annexe 37 - Transcription d'année de 6è – Entretien individuel –Enseignant d'anglais EnsAng1, 15/02/2012</i>	158
<i>Annexe 38 - Transcription d'année de 5è - vidéo_séance 03/12/2012_Discussion autour du spectacle « Before your very eyes »</i>	163
<i>Annexe 39 - Transcription d'année de 5è – Entretien individuel d'auto-confrontation –Enseignante d'anglais EnsAng2, 18/04/2013</i>	168
<i>Annexe 40 - Transcription d'année de 5è – Entretien collectif d'auto-confrontation –Enseignante d'anglais EnsAng2, Enseignante d'allemand EnsAnll, 18/04/2013</i>	194
<i>Annexe 41 - Transcription d'année de 5è – Entretien individuel –Comédienne germanophone ComAll , 17/12/2012</i>	201
<i>Annexe 42 - Transcription d'année de 5è – Entretien individuel –Comédienne anglaise des deux premières années de l'étude, ComAng1 , 04/01/2013</i>	213
<i>Annexe 43 - Transcription d'année de 5è – Réunion entre les artistes, planification du travail annuel –Comédienne anglaise ComAng1, Comédienne germanophone ComAll, Cadreur, Photographe, 04/01/2013</i>	220
<i>Annexe 44 - Transcription année de 5è : Entretien individuel semi-directif - Chargée de programme Citoyenneté Jeunesse – Bilan par réunion Skype</i>	237
<i>Annexe 45 - Transcription année de 4è : Entretien collectif semi-directif – élèves, <Arno> et <Jason>, 28/11/2013</i>	249
<i>Annexe 46 - Transcription année de 4è : Entretien collectif semi-directif – élèves, <Melinda> et <Mina>, 28/11/2013</i>	259
<i>Annexe 47 - Transcription année de 4è : Entretien collectif semi-directif – élèves, <Cindy> et <Isabelle>, 17/12/2013</i>	271
<i>Annexe 48 - Transcription année de 4è : Entretien collectif semi-directif – élèves, <Chelsea> et <Kemy>, 11/03/2014</i>	282
<i>Annexe 49 - Transcription année de 4è : Entretien individuel semi-directif – enseignante d'anglais EnsAng2, 12/01/2014</i>	294
<i>Annexe 50 - Transcription année de 4è : Entretien individuel semi-directif – enseignante d'allemand EnsAll, 23/04/2014</i>	303
<i>Annexe 51 - Transcription année de 4è : Entretien individuel semi-directif – Principale, 02/06/2014</i>	324
<i>Annexe 52 - Transcription année de 4è : Entretien individuel semi-directif – Comédienne germanophone ComAll, 12/01/2014</i>	329

<i>Annexe 53 - Transcription année de 4è : Entretien individuel semi-directif – Comédienne anglaise ComAng2, 12/01/2014</i>	336
<i>Annexe 54 - Transcription année de 4è : Entretien individuel semi-directif – Cadreur, 12/01/2014</i>	344
<i>Annexe 55 - Transcription année de 4è : Entretien individuel semi-directif – Chargée de Programmes Citoyenneté Jeunesse, 12/01/2014</i>	350
<i>Annexe 56 - Transcription année de 3è : Entretien individuel d’explicitation – élève <Chelsea>, 26/01/2015</i>	357
<i>Annexe 57 - Transcription année de 3è : Entretien individuel d’explicitation – élève <Arno>, 02/03/2015</i>	367
<i>Annexe 58 - Transcription année de 3è : Entretien individuel d’explicitation – élève <Jason>, 02/03/2015</i>	374
<i>Annexe 59 - Transcription année de 3è : Entretien individuel d’explicitation – élève <Melinda>, 02/03/2015</i>	383
<i>Annexe 60 - Transcription année de 3è : Entretien individuel d’explicitation – élève <Dylan>, 03/03/2015</i>	393
<i>Annexe 61 - Transcription année de 3è : Entretien individuel d’explicitation – élève <Isabelle>, 03/03/2015</i>	401
<i>Annexe 62 - Transcription année de 3è : Entretien individuel d’explicitation – élève <Zero>, 03/03/2015</i>	410
<i>Annexe 63 - Transcription année de 3è : Entretiens collectifs semi-directifs menés par le photographe à Turin avec les élèves, 30/04/2015</i>	418
<i>Annexe 64 - Transcription année de 3è : Entretien individuel d’explicitation – enseignante de français EnsFra, 25/05/2015</i>	441
<i>Annexe 65 - Transcription année de 3è : Entretien individuel d’explicitation – enseignante d’anglais EnsAng2, 26/05/2015</i>	447
<i>Annexe 66 - Transcription année de 3è : Entretien individuel d’explicitation – enseignante d’allemand EnsAll, 05/11/2015</i>	459
PARTIE 6	469
QUESTIONNAIRES	469
<i>Annexe 67 - Questionnaire élèves de fin d’année l’année de 5è (Extrait)</i>	470
<i>Annexe 68 - Questionnaire élèves de fin d’année de 4è</i>	471
<i>Annexe 69 - Questionnaire élèves de fin d’année de 3è</i>	473

<i>Annexe 70 - Questionnaire enseignants de fin d'année de 3è, 01/11/2015, Enseignante d'allemand</i>	
<i>EnsAll</i>	482
<i>Annexe 71 - Questionnaire enseignants de fin d'année de 3è, 01/11/2015, Enseignante d'anglais</i>	
<i>EnsAng2</i>	492
<i>Annexe 72 - Questionnaire enseignants de fin d'année de 3è, 01/11/2015, Enseignante de français</i>	
<i>EnsFra</i>	498
<i>Annexe 73 - Questionnaire artistes de fin d'année de 3è, 01/11/2015, comédienne germanophone</i>	
<i>ComAll</i>	503
<i>Annexe 74 - Questionnaire artistes de fin d'année de 3è, 01/11/2015, comédienne anglophone</i>	
<i>ComAng2</i>	509

PARTIE 1

DOCUMENTS RELATIFS À LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Annexe 1 - Première démarche de thèse en images...

LE THÉÂTRE POUR UNE PÉDAGOGIE ÉNACTIVE, ENCORPORÉE ET TRANSLANGUES

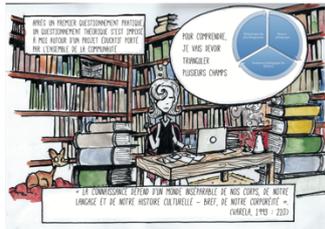
TOUT A COMMENCÉ EN 2011...



UN TERRAIN D'EXPÉRIMENTATION A ÉTÉ PROPOSÉ PAR LES IA-IPR D'ALLEMAND ET D'ANGLAIS



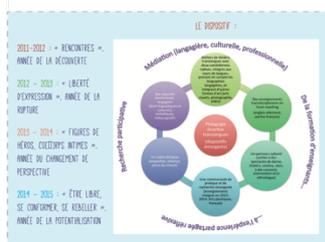
JE SUIS PARTIE D'HYPOTHÈSES



COLLECTE DE CORPUS



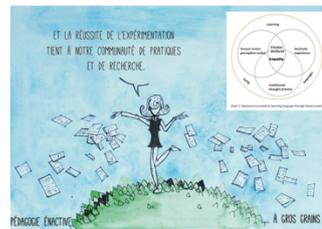
QUATRE ANNÉES D'EXPÉRIMENTATION



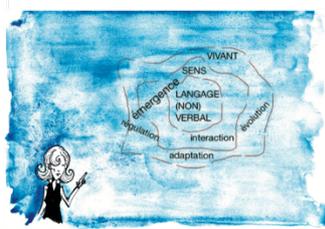
AU CŒUR DE CE TRAVAIL, UN POSTULAT : NOS LANGUES SONT ANCRÉES DANS NOS CORPS.



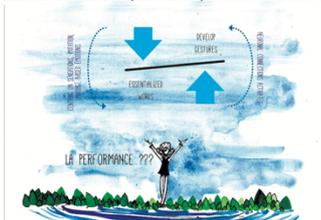
ÉMERGENT ALORS QUELQUES RÉSULTATS D'ANALYSES...



PARADIGME DE L'ÉNACTIION ET LANGUES VIVANTES



L'EXPERIENCE ESTHÉTIQUE DU MONDE - ÉLÈVES + SPECT-ACTEURS (Boal, 2004 : 21)



UNE PÉDAGOGIE ÉNACTIVE TRANSLANGUES ?



Illustrations : Stéphanie Breton

Sandrine Eschenauer
Université Paris-Est
Doctorante Sciences du langage
IMAGER EA 3958 - ED 529 Cultures et Sociétés
sandrine.eschenauer@gmail.com

imager

UPEC

Annexe 2 - Les objectifs didactiques croisés de la recherche doctorale

Objectifs langagiers (les cinq compétences promues par l'éducation nationale, ainsi que des compétences de médiations, des compétences non verbales et co-verbales)	Objectifs émotionnels (développer des « expériences émotionnelles cognitives ») (Cf. Partie 1, §1.3.)	Objectifs méta-cognitifs (connaissance et expérience métacognitives ¹) (Flavell, 1985; Gombert, 1996)
<p>- <u>S'entraîner aux cinq domaines d'activités langagières</u> par des techniques théâtrales en langues (improvisation, langage corporel) ET des activités sur les langues (lexique, structure formelle de la langue [phonologique et syntaxique], et règles d'usage pour installer de nouvelles connaissances linguistiques), ;</p> <p>- Découvrir en action des similitudes et des différences entre toutes les langues pour développer des stratégies personnelles d'apprentissage de langues étrangères ;</p> <p>- Apprendre à passer d'un langage et d'une langue à l'autre et développer des stratégies de médiation langagière</p>	<p>Apprendre à reconnaître ses émotions et les émotions des autres.</p> <p>Prendre conscience et comprendre ses réactions dans la relation aux autres.</p> <p>Prendre conscience de ses identités.</p>	<p>Prendre conscience de l'apport des activités avec les comédiennes et les enseignants sur leurs apprentissages ;</p> <p>Prendre conscience de l'impact du théâtre sur leur développement personnel.</p>

¹ « Une connaissance métacognitive peut concerner :

- la personne elle-même, il s'agit alors d'une connaissance (correcte ou non) de son propre système de traitement de l'information ;
- la tâche à accomplir, c'est-à-dire la nature des informations à traiter et les opérations à effectuer ; les stratégies qui peuvent être développées pour réaliser une tâche particulière ;
- Enfin, toute interaction entre les précédents objets de connaissance.

Les connaissances métacognitives peuvent être déclaratives, mais aussi procédurales lorsqu'un individu sait comment agir cognitivement en prenant en compte sa propre connaissance du fonctionnement cognitif.

L'expérience métacognitive, quant à elle, constitue, en quelque sorte, le « vécu cognitif » du sujet. Elle englobe tout ce que l'individu a ressenti du fait d'activités cognitives, qu'il s'agisse d'idées clairement identifiables par le sujet (par exemple : « Je connais la solution du problème »), ou de sentiments à la limite de la conscience (par exemple, le sentiment de satisfaction qui accompagne la résolution d'un problème) » (Gombert, 1996, p. 3).

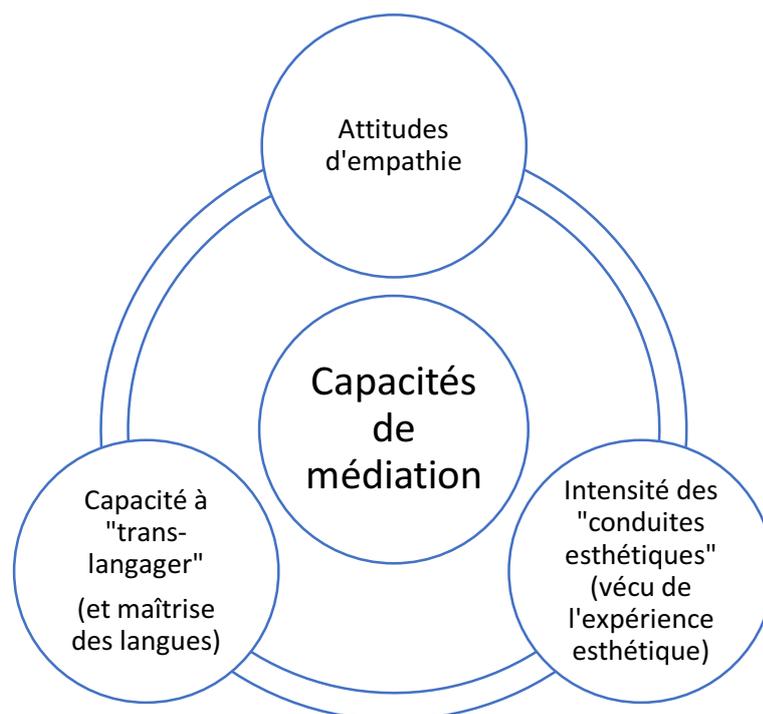
<p>(émotionnelle, kinesthésique, culturelle, linguistique) (cf. Chapitre 1 : Cadre théorique); apprendre à s'appuyer sur ses propres répertoires langagiers dans l'apprentissage conjoint de nouvelles langues ;</p> <p>- Mettre en œuvre des compétences communicatives de façon simultanée dans les trois langues enseignées à l'école (allemand, anglais, français), tout en intégrant les langues des familles et en créant du lien (développement de la créativité langagière)</p> <p>- S'entraîner à la communication transculturelle et développer des compétences plurilingues et translanguages.</p>	<p>Explorer des situations inconnues et imprévues, apprendre à se situer et à réagir, à prendre de la distance.</p> <p>Développer une attitude de confiance en soi et dans les autres.</p>	
<p><u>Entrainer ces compétences langagières et sociales</u> dans des situations qui engagent le corps dans la communication : apprendre à regarder, à écouter, à réagir à l'inconnu, à interpréter et utiliser soi-même les codes gestuels et émotionnels d'autres individus, d'autres cultures, avec des artistes de deux nationalités différentes (bain linguistique et culturel)</p>	<p>Développer un positionnement ou des attitudes vis-à-vis de soi, des autres, des langues qui facilite les liens entre les langues (langue apprise, langue familiale, langue du voisinage, etc.)</p>	<p>Développer des compétences méta-linguistiques translanguages</p> <p>« Trois sous-domaines principaux des connaissances métalinguistiques doivent être distingués : (1) les connaissances métaphonologiques (connaissances de la structure phonologique des items linguistiques) ; (2) les connaissances métasémantiques (connaissances des rapports signifiants/signifiés) ; (3) les connaissances métasyntaxiques (connaissances des règles formelles qui déterminent la grammaticalité » (Gombert, 1996, p.4). Dans le cas de mon étude, les élèves étaient invités à exercer ces domaines linguistiques simultanément entre l'anglais et l'allemand LVE.</p>

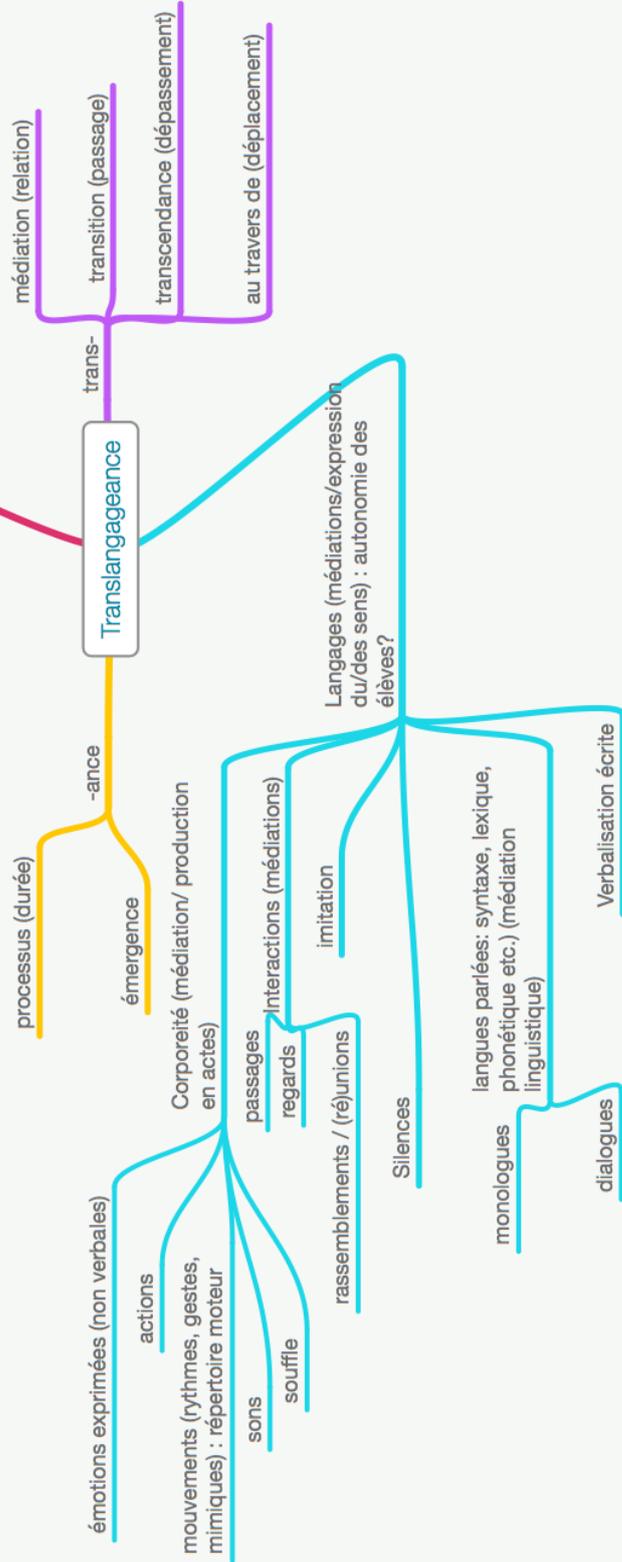
	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler sur les états permettant de rencontrer l'autre dans une visée positive : la confiance, la curiosité, le respect et l'estime - Travailler sur l'empathie : développer la capacité à : <ul style="list-style-type: none"> - se mettre à la place de l'autre et expérimenter plusieurs perspectives sur une même situation - se distancier: changer de point de vue, prendre et défendre un point de vue différent du sien - se poser des questions 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience des ressemblances et des différences entre les langues et les cultures
--	--	---

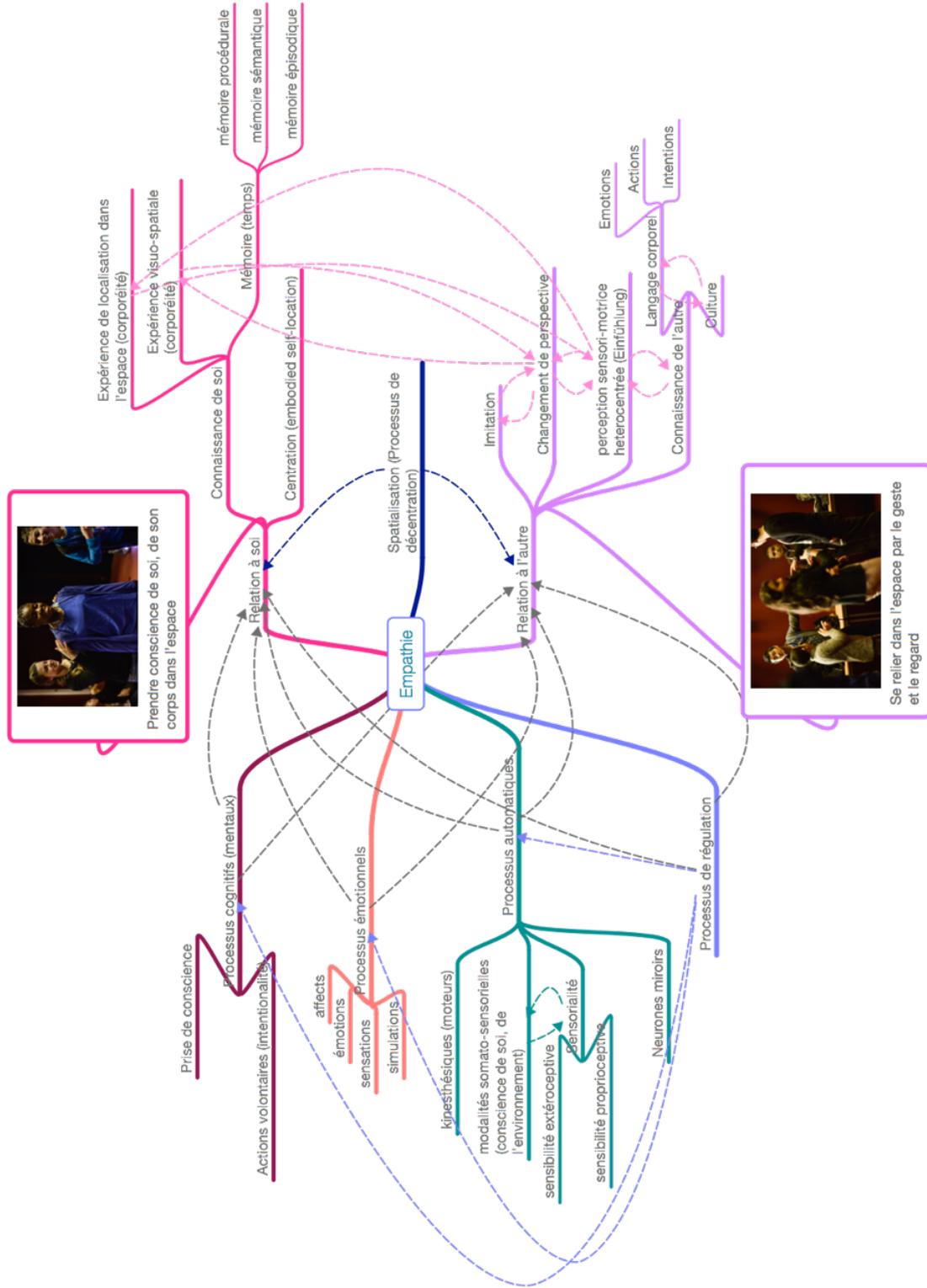
Annexe 3 - Schémas heuristiques créés à partir de lectures théoriques pour pré-définir les unités de codage dans NVIVO

Au cours des quatre années d'observation participante, j'ai noté chez les élèves une corrélation entre intensité du vécu de l'expérience esthétique, développement des capacités empathiques, développement des capacités à puiser dans leurs répertoires langagiers.

Partant de ce constat, j'ai établi des schémas heuristiques, puis une grille d'analyse s'appuyant sur des critères d'observation des processus esthétiques (Baumgarten, 1750 ; Fischer, 1873 ; Dewey, 1934 ; Pavis, 2007 ; Couchot, 2012 ; Schaeffer, 2015), des attitudes d'empathie (Vischer, 1873 ; Davis, 1980 ; Berthoz et Thirioux, 2010 ; Thirioux, 2014), et la capacité à translangager (Aden, 2012 ; Eschenauer, 2014a).

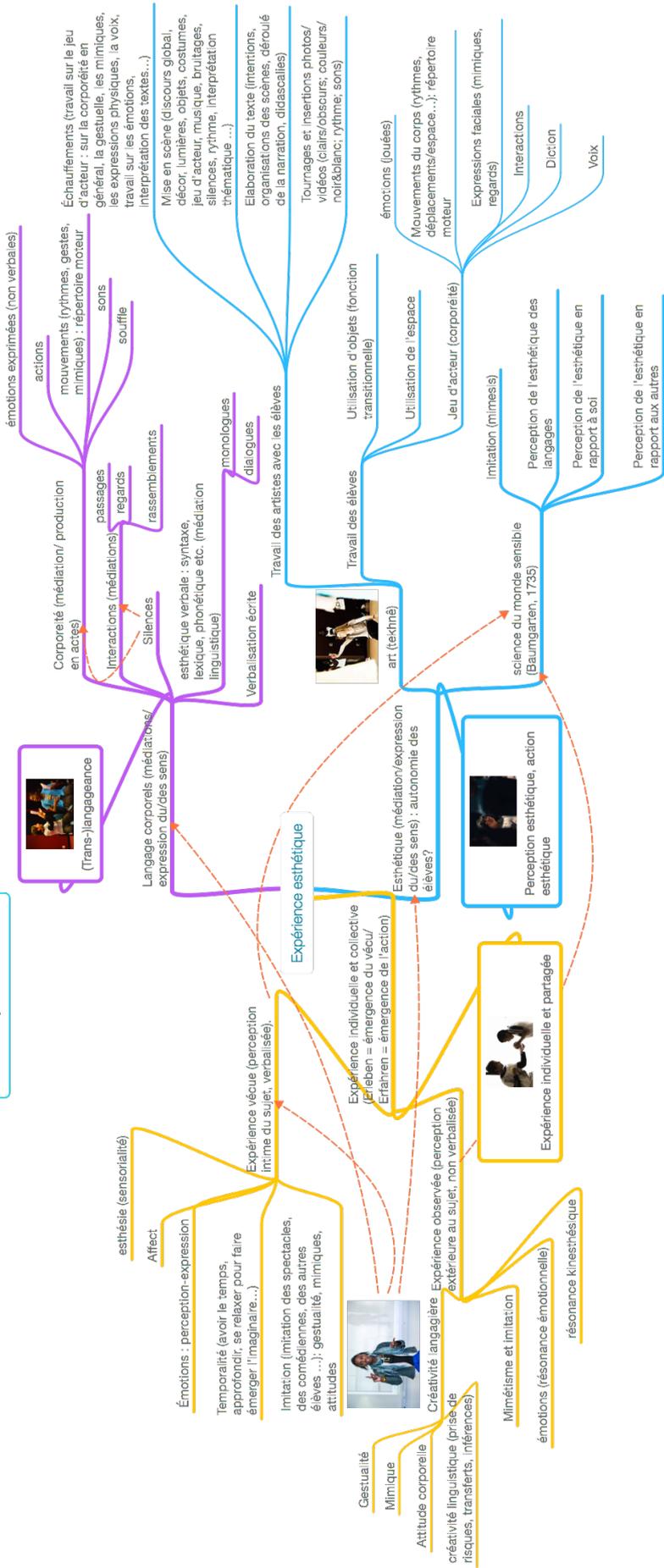


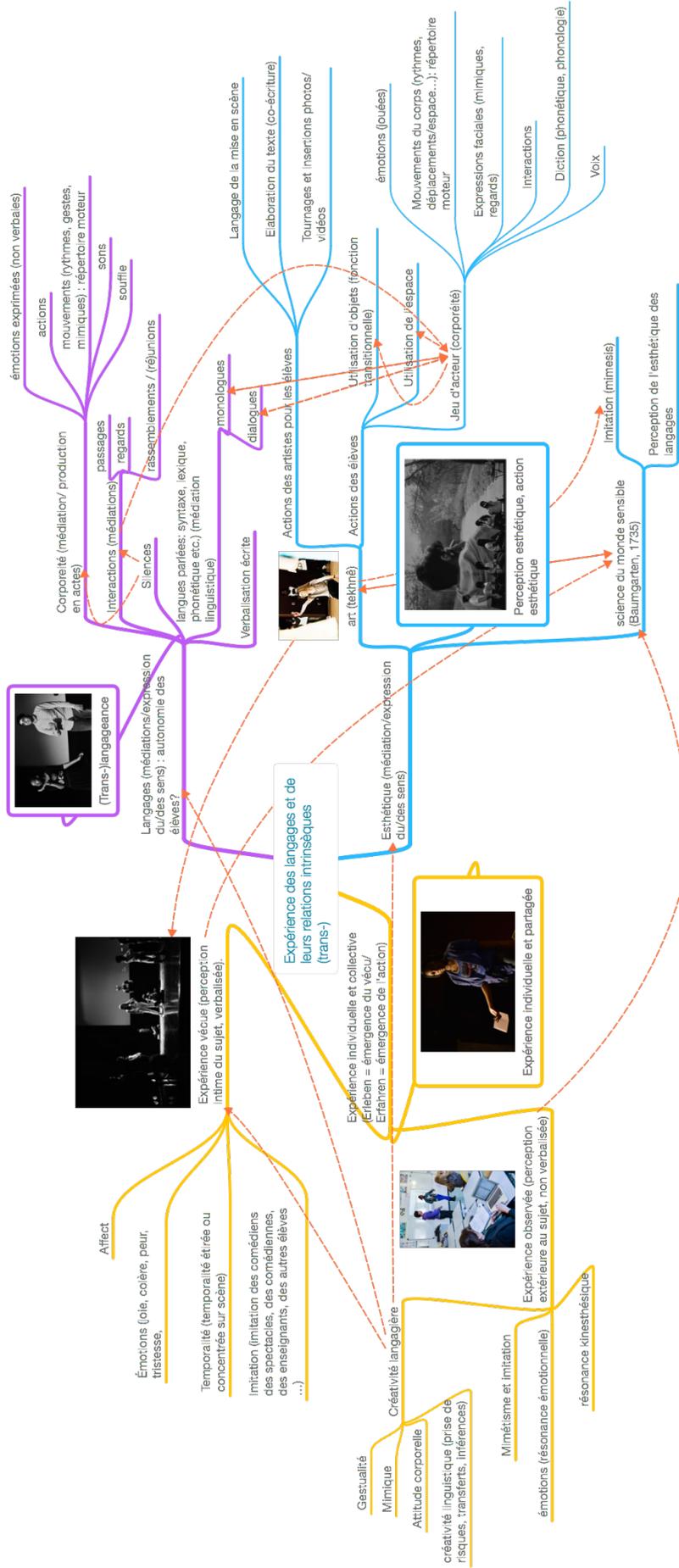






Expérience =
Vécu (ou Être-
en-train-de-
vivre »)





Annexe 4 - Première grille de codage établie à partir de lectures théoriques (avec un premier pré-codage réalisé à partir d'études de cas)

Nœuds principaux	Sous nœuds (Variables de chaque expérience)	Sous-sous nœuds (Sous variables avec indicateurs)	Activités de théâtre dans lesquelles il est possible de trouver des informations Observer les effets des changements de lieux également pour observer l'élève dans son environnement (Par rapport à un vécu individuel, par rapport à une expérience partagée : comment se comporte l'élève en classe, dans la salle de spectacle, dans la salle de motricité, sur scène hors les murs, en tant que spectateur ? Par rapport aux autres)
------------------	---	---	--

Élève 1	- Empathie Se sert de son corps pour se mettre à la place de l'autre/ Interagir avec les autres (Continuum entre l'auto-centration, la sympathie et l'empathie : l'élève prend plus ou moins de distance avec soi-même pour se mettre plus ou moins à la place d'autrui (autre élève, adulte))	1.1.1 – Empathie sensorielle/esthétique - entre en résonance avec les adultes dans des situations d'expériences sensorielles, imite, mime - peut s'imaginer et/ou jouer des sensations (froid/chaud, doux/rugueux, bon/mauvais, bruyant/calme, odorant (agréable/désagréable), beau/laid etc.)	- Jeux de passage du pot (confiture, cornichons, nutella...) - Jeux de passage de la balle (chaud/froid etc...)
		1.1.2 – Empathie kinesthésique (motrice) - entre en résonance kinesthésique (médiation non consciente) - imite corporellement (consciemment) - imite les expressions faciales (consciemment / non consciemment) - peut se mettre corporellement à la place d'un autre (personnage)	- Jeux de miroir - Jeux de poursuite - Stop and go (sans consigne. Groupe) - Pour imitations non conscientes, toutes situations (classe, consignes des comédiennes etc.). Cf : Journal de bord
		1.1.3 – Empathie émotionnelle, affective Entre en résonance, simule (mentalement, physiquement), imite des émotions de l'autre (d'un autre élève en général, ou dans le cadre d'une activité théâtrale (miroir), ou dans le jeu d'acteur a) Exprime une émotion - en lien envers qn d'autre - en lien avec la langue	- cf jeux de miroir, improvisations, représentations, arbres, évaluations, entretiens, Journal de bord - Simulation : représentation du 3 juin 2013

		<ul style="list-style-type: none"> - en lien avec les activités de classe / artistiques b) Répond à une émotion (donc la comprend) - en lien envers qn d'autre - en lien avec la langue - en lien avec les activités de classe / artistiques 	
--	--	---	--

		<p>1.1.4 – Empathie cognitive</p> <ul style="list-style-type: none"> - peut expliquer ses sensations/ émotions/ ses gestes/ ses attitudes/ ses expressions faciales, - peut expliquer les sensations/ émotions/ gestes/ attitudes/ expressions faciales des autres, - peut proposer des gestes/des attitudes/ des expressions faciales aux autres, 	- Entretiens, tests davis
--	--	---	---------------------------

Élève 1	1.2 - Langage	<p>1.2.1 – Langage non verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilise les regards, les attitudes corporelles, la gestuelle, les mimiques, l'espace, le rythme du mouvement, le souffle, les émotions pour s'exprimer 	- improvisations, répétitions, spectacles, classe
		<p>1.2.2 – Prosodie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilise les intonations, les accentuations, le rythme, les inflexions, pour exprimer des émotions, une intention etc. 	- improvisations, répétitions
		<p>1.2.3 – Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> - choix des mots, autonomie lexicale: créativité lexicale par inférences, transferts, sérendipité... 	- improvisations, répétitions, textes écrits
		<p>1.2.4 - Translangageance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre en résonnance émotionnelle par rapport aux langues - exprime son amour/désamour d'une langue par rapport à sa propre biographie langagière/ par rapport à un autre élève dans la classe/ par rapport au groupe) - fait des choix stratégiques de la langue selon sa relation émotionnelle à la langue, son aisance dans l'une ou l'autre langue 	- improvisations, classe
		<p>1.2.4 – Translangageance (suite) (relation à soi),</p> <ul style="list-style-type: none"> - passe d'une langue à l'autre pour faire des liens et créer du sens (médiation linguistique): explique les consignes, propose des solutions dans une autre langue etc. (relation à l'autre) 	- improvisations, répétitions, spectacles, classe, portraits de Krumm, entretiens, arbres, héros textes écrits et parlés

		<ul style="list-style-type: none"> - Prend des « risques linguistiques » - Accepte l'inconnu en langues et développe des stratégies de compréhension 	
--	--	--	--

Élève 1	1.3- Esthétique	<p>1.3.2 – Relation esthétique aux situations d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouve/ donne du sens à une situation/ des mots/ des consignes etc. par la médiation esthétique 	- improvisations
		<p>1.3.2 – Relation esthétique aux langues</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprime son imaginaire individuel ou formule un imaginaire collectif - Alterne intentionnellement entre construction et rupture lexicale/linguistique (alterne silences/parole; rythme; choix esthétiques lexicaux, syntaxiques; interrompt un mot / une phrase/ la fait évoluer pour créer une émotionnalité du texte, déconstruit intentionnellement les structures syntaxique pour jouer avec les sonorités, le sens...) - exprime son ressenti sur la beauté/la laideur d'une langue etc.) 	- improvisations, répétitions, spectacles, classe, entretiens, portraits de Krumm
		<p>1.3.3 – Expression esthétique</p> <p>Puise dans les répertoires esthétiques</p> <p>→ Jeu d'acteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilise l'espace (par rapport à soi, aux autres, au spectateur: Déplacements individuels (pour exprimer un sentiment, pour exprimer la temporalité, pour exprimer un changement d'identité etc.)/// déplacements à plusieurs (suit un élève, interagit dans l'espace) /// travail sur la voix, sur les émotions, interprétation des textes... - Pensée divergente (objets transformés) - esthétique (essentialise) ses gestes, ses attitudes corporelles dans l'espace (figé, ancré, agité etc.) - interagit avec son personnage, les autres élèves pour le spectateur (entre en résonance avec son « autre moi » (ici : son personnage) <p>→ Mise en scène</p> <p>Représentations/ Improvisations</p> <p>1 – Discours global de la mise en scène</p> <p>a) Interprétation de la thématique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - transposition des émotions en gestes essentialisés (année de 5è) - activités de mise en scène et représentations - Échauffements avec jeux de regards en cercle - Échauffements avec jeux de passages en cercle (balles, splash, spaghettis etc.) - Échauffements avec déplacements dans l'espace - Répétitions mises en scène - Transposition des émotions en gestes essentialisés (année de 5è) -Portraits photo/vidéos héros - Portraits peints héros Restitutions - Année de 6^{ème} : scène du train - Année de 5^{ème} : deconstruction du langage - Année de 4^{ème} : différentes formes de portraits (dessin, photo, texte écrit, audio, saynètes) - Année de 3^{ème} : Questionnements / écriture /interprétation du personnage, mise en scène

		<p>b) Engagement dans les improvisations</p> <p>2 – Décor Participation à l'élaboration du décor</p> <p>3 – Lumières Prise en compte des lumières</p> <p>4 – Objets Jeu avec des objets ? Quels objets ? Quelle fonction ? Quel lien avec l'espace et le corps ?</p> <p>5 – Costumes Quels choix ? Quel rapport au corps de l'élève ? (Perception-action)</p> <p>6 – Jeu d'acteur</p> <p>a) Interactions entre les élèves, interactions élèves-public,</p> <p>b) placements dans l'espace</p> <p>c) Interprétation (liens corps/texte)</p> <p>d) Voix</p> <p>7 – Investissement dans le choix et/ou la réalisation de la musique, des bruitages, des silences, des vidéos etc.</p> <p>8 – Rythme de la mise en scène</p> <p>a) Éléments isolés (dialogues, gestuelle, mouvements...)</p> <p>b) Rythme général de la mise en scène (changements de rythme, rythme régulier ou discontinu...)</p>	
--	--	---	--

Annexe 5 - Première sélection de corpus (réduite par la suite) et premier choix de méthode d'analyse

	Nature	Quantité	Choix de corpus et outil d'analyse
1	Observations d'atelier de théâtre et de danse	83 séances filmées de deux heures de théâtre, 3 séances de deux heures de danse	2 séances d'entraînement par année, 1 représentation scénique (NVIVO)
2	Test de positionnement émotionnel	26 séances évaluées (écrit)	Analyse thématique de contenu
3	Observation de cours en team-teaching	7 séances de deux heures (filmées)	1 séance par année (NVIVO)
4	Observation d'ateliers avec un ethnologue	2 séances de deux heures (filmées)	Prise en compte dans les interprétations des autres éléments du corpus
5	Observation d'ateliers avec un philosophe	1 séances de deux heures (filmée)	Prise en compte dans les interprétations des autres éléments du corpus
6	Entretiens semi-directifs élèves (individuels, en binômes, en petits groupes)	5 entretiens de 30' à une heure environ de 20 élèves (filmés)	NVIVO
7	Entretiens d'explicitation élèves (individuels)	1 entretien de 45' environ par élève pour 7 élèves (cas d'étude) (filmés)	NVIVO
8	Entretiens semi-directifs enseignants (individuels, en binômes)	1 entretien individuel de 25', 1 entretien individuel de 2 heures (filmés)	Prise en compte dans les interprétations des autres éléments du corpus
9	Entretiens d'explicitation enseignants (individuels)	3 entretiens individuels de 40 minutes environ (filmés)	Prise en compte dans les interprétations des autres éléments du corpus
10	Entretiens semi-directifs artistes (individuels, en binômes)	1 entretien individuel de 25', un entretien collectif de 2 h (filmés)	Prise en compte dans les interprétations des autres éléments du corpus
11	Entretiens semi-directifs direction (individuels)	2 entretiens individuels de 35' (filmés)	Prise en compte dans les interprétations des autres éléments du corpus
12	Entretiens semi-directifs parents (individuels)	3 enregistrements audio	Prise en compte dans les interprétations des autres éléments du corpus (non représentatifs car je ne dispose pas des entretiens des familles des 7 cas d'étude)
13	Skypes avec l'équipe	10 enregistrements audio	Prise en compte dans les interprétations des autres éléments du corpus
14	Questionnaires qualitatifs	2 séries (écrits)	Analyse thématique de contenu
15	Test d'empathie (test psychométrique quantitatif)	1 test d'essai, 3 tests avec 3 groupes (écrits)	Analyse statistique et psychologique
16	Portraits de langues (dessins et commentaires individuels)	3 séries (écrits)	Les portraits de langues (d'après Krumm) : combinaison analyse graphique (interprétation des dessins) et analyse thématique de discours (commentaires écrits des élèves, entretiens)

PARTIE 2

ANNEXES LIÉES AU DISPOSITIF DIDACTIQUE

Annexe 6 - Programmation du projet AiLES : Première année d'expérimentation (6è)

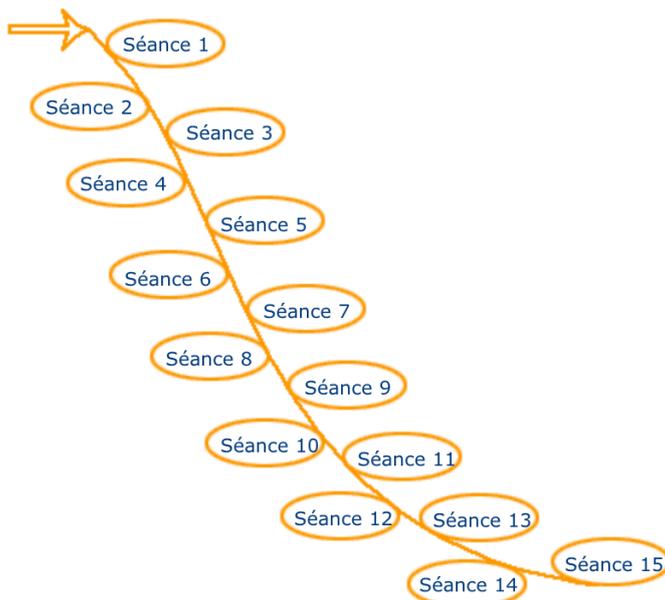
« Le théâtre en classe bilingue allemand-anglais

une approche holistique de la médiation linguistique et culturelle »

Projet pilote – 1^{er} module

Séances

Le module « Rencontres » expliqué : le détail des 15 séances du module 1 (septembre à décembre)



cf. <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/clb/unt/the/ein/frindex.htm>

Projet pilote – 2^e module

„Vom *Sehen* – Gewisse Stoffe, wenn man schief darüber schaut: von da aus sind sie weiß, von dort aus sind sie blau. Was sind sie denn?

Und von oben haben sie wieder eine andere Farbe! Sie sind eine Mischung von verschiedenfarbigen Fäden. Von der einen Seite sieht man nur *die* Art, von jener Seite nur *jene* Art Fäden aus dem Gewebe heraus – aus diesem einfachen Fall als dem Grundfall wäre ein Fall mit einer größeren Zahl der Verschiedenartigkeiten aufzubauen, die Geschichte ist komplizierter als ein gewebter Stoff. – man sieht ein *Bild* aus dem Allgemeinen heraus.“²

Ludwig Hohl (aus « Vom Arbeiten » 92. Aphorismus):

« Rencontres – Begegnungen – Encounters »

a. Tableau de répartition des heures :

Idée de travail interdisciplinaire sur le thème de la rencontre : reportage photo + vidéo, enquête par interviews ou internet, écriture poésie, collages etc.	Dates/heures	Allemand	Anglais
	Mardi 24 janvier, 10h – 12h		Séance 1 : Comédienne : Pouvoir exprimer ce qu'on aime et n'aime pas. Travailler en équipe. Sensibiliser à la mise en perspective (différences de perception). + discipline (concentration, écoute, respect) + phonétique (intonation)+ émotions + jeu d'identité
	Mercredi 8 février, 8h – 10h	Séance 2 : Comédienne : Pouvoir exprimer ce qu'on aime et n'aime pas. Travailler en équipe. Sensibiliser à la mise en perspective (différences de perception).	

² « Réflexion sur le regard (*la vision des choses*)

Certains tissus sont, lorsqu'on les observe de biais, blancs si on les voit d'ici, bleus si on les voit de là-bas. Que sont-ils alors ?

Et du dessus, ils ont encore une autre couleur ! Ils sont un mélange de fils multicolores. D'un côté, on ne voit que *ce* genre de fil, de l'autre côté *cet* autre genre qui en constitue la structure. A partir de ce cas simple, un cas basique, on pourrait construire un cas représentatif de plus de différences. L'histoire est plus complexe qu'un tissu tissé. On a une *représentation* du monde à partir d'une vision d'ensemble des choses. »

Mardi 14 février 10h – 12h	2 enseignants ensemble : créer son avatar (caractère, aptitudes particulières voire extraordinaires, goûts, physique...) - réintroduction et activation du lexique et des structures syntaxiques vues en classe et/ou avec les comédiennes, production écrite + orale (élèves; présentation d'un ou deux éléments linguistiques en lien entre les deux langues (prosodie, rythme, lexique... Mais les élèves n'ont pas conscientisé) - Présentation individuelle : quelques élèves présentent leur avatar devant la classe.	
Mardi 6 mars 11h – 12h	Séance 3 : Comédienne Travail sur des dialogues : interprétations possibles dans un cadre donné (le parc)	
Jeudi 8 mars 14h30 – 15h30		Séance 4 : Comédienne Travail sur les avatars : créer des personnages (démarche, attitude etc.)
Lundi 19 mars 10h – 12h Avec Cherch2 (chercheure)	Séance 5 : 2 comédiennes + deux enseignants + enseignants d'autres disciplines ? Les personnages créés s'emparent des dialogues. Mise en place de situations dans le parc Phase de réflexion avec les enfants : échange (réfléchir sur les enjeux de leur travail en théâtre, l'histoire, l'objectif du 25 mai, la prise en compte de leurs langues dans le projet)	
Samedi 31 mars 10h – 13h Avec Cherch2 (chercheure) Au Goethe-Institut	Séance 6 : 2 comédiennes + deux enseignants Mise en scène de l'ensemble de l'histoire Réflexion avec les élèves (chacun doit comprendre qui il est dans l'histoire, ce qu'est l'histoire et ce qu'elle raconte, dans quel lieu, ce qui se passe)	
Mardi 3 avril 10h – 12h Avec Cherch2 (chercheure)	Séance 7 : 2 enseignants ensemble Travail en langues en lien avec le projet et les exigences du programme Éveil aux langues (40') : Cherch2 (chercheure)	
Jeudi 3 mai 14h30 – 16h30	Séance 9 : 2 comédiennes + deux enseignants (ComAll (comédienne germanophone) absente. Sandrine essaie de remplacer ?)	
Lundi 7 mai 11h – 12h	Séance 10 : Enseignante Phonétique : entraînement à la prononciation des phrases de la pièce	
Date à définir		Séance 11 : Enseignant d'anglais Enseignante d'allemand observe
Lundi 14 mai	Séance 12 : Comédiennes / mise en scène	

	9h - 12h + le 15 13h30 à 16h30	
	Lundi 21 mai 10h - 12h Avec Cherch2 (chercheure)	Séance 13 : les deux comédiennes : mise en commun et filage
Vendredi 25 mai : Ateliers + filage et représentation		
Arrivée à 10h		
1 ^{re} REPRÉSENTATION FINALE devant des enseignants + élèves de CM1, CM2, 6 ^e (restitution de projet)		
(enseignants en classe bilangue, élèves, inspecteurs, direction...) Avec Joëlle		
Mardi 29 mai : 2 ^e REPRÉSENTATION FINALE devant les familles, en soirée 17h30 : Snack / 18h mise en place, 19h30 : jeu		

Annexe 7 - Programmation du projet AiLES : Deuxième année d'expérimentation (5è) - Grandes étapes du travail

(dans ce tableau, toutes les séances ne sont pas évoquées)

Date	Contenus de la séance	Remarques
Octobre 2012	Travail sur le roman : « Die unendliche Geschichte » de Michael Ende.	
8 Octobre 2012	travail sur les émotions plus annonce du choix de travail de l'année. Lien avec l'année précédente	
15.10.2012	Mise en scène de phrases tirées de « die Unendliche Geschichte ».	Fichier Séance20121015_18.mov : évaluation des élèves. <Chelsea> : « En fait, on est de mauvaise humeur, parce que c'est vous qui faites ressortir nos humeurs ». Elle explique que toutes les tensions de la journée ressortent lors du cours de théâtre et que leur manque de disponibilité n'est pas lié au théâtre lui-même mais à l'ensemble des sentiments cumulés qui trouvent là un espace d'expression.
22.10.2012	Die unendliche Geschichte - d'abord travail de groupe à partir des résumés Wikipédia. - Puis présentation de l'histoire avec différents supports : lecture trilingue + film. Difficulté des élèves la première fois à changer de forme sociale de travail.	FICHER Séance20121022_4.mov : Discussion avec les élèves sur le sens du projet, l'interdisciplinarité
Fin octobre, début novembre	cours de langue (allemand) → lien avec les programmes : l'école (système scolaire en Allemagne)	
12 + 19.11.2012	Tableaux vivants	Première fois (Cherch2 (chercheure) présente, échange avec les élèves), grosses difficultés à se mettre au travail en groupes, semaine suivante (le 19 nov): plus d'autonomie
Fin novembre, début décembre	cours de langue (anglais) → lien avec les programmes : le quotidien, la routine	
26.11.2012	Wirbelgruppen	toujours sur la compréhension de l'histoire. Beaucoup plus d'autonomie
30.11.2012	spectacle « Before your very eyes »	EnsAng2 (enseignante d'anglais) explique à ComAng1 (comédienne anglaise) qu'elle a traité la routine en classe. Écouter le témoignage de EnsAng2 (enseignante d'anglais) du 18 avril 2013. Fichier EnsAng2 (enseignante d'anglais)2.MTS
3.12.2012	Ligne des chaises : changement de perspective Puis : discussion autour du spectacle	Reprise de la routine en théâtre anglais.

Décembre	cours de langue (allemand) → lien avec les programmes, le cours d'anglais, les séances de théâtre : allemand : le quotidien, la routine	
10.12.2012	questions face caméra	Fichier Séance20121210_12_EX1.mov, <Pamela> (1 :20) demande au stagiaire Jarek comment on dit « Est-ce que tu aimes toujours pas le ketchup » en polonais. Elle apprend la phrase, il l'aide en parlant français. Elle le remercie en allemand : « danke »
07.01.2013	Intro cours de langues : préparation des romans photos	Problème d'autorité de EnsAll (enseignante d'allemand). Élèves indisciplinés, EnsAll (enseignante d'allemand) très autoritaire.
21.01.2013	Préparation travail sur les histoires ComAll (comédienne germanophone).	Séance20130121_4_Instructions ComAll (comédienne germanophone).MTS (Très intéressant vers min 1 :10 : stratégies de compréhension translangageantes. Gestualité, médiation français, anglais
29.01.2013	Histoires mimées	Travail en amont sur le jeu de miroir
30.01.2013	Intervention de Mourad (ethnologue) : liberté d'expression. Rapports entre l'individuel et le collectif	
18.02.2013	Lecture des histoires filmées histoires (ComAll (comédienne germanophone)). Comprendre l'histoire des autres, lire/sentir les émotions des autres.	Cf. Séance20130218_5_Processus émergent adultes.MTS Avec Photographe qui fait des propositions par rapport au travail mené par ComAng1 (comédienne anglaise) et ComAll (comédienne germanophone).
25.02.2013	Les élèves lisent leurs propres histoires et visionnent la vidéo en même temps	
Jusqu'à la fin de l'année	Répétitions, mise en scène	
18.03.2013	Silhouettes de langues	D'après l'étude de Krumm

Annexe 8 - Programmation du projet AiLES : Troisième année d'expérimentation (4è) - Grandes étapes du travail

Projet AiLES : Année 2013/2014 - « Figures de héros - c(œu)rps intime... »

Planification des séances : interventions des artistes, cours de langues, cours d'arts plastiques et sorties du parcours culturel

Séances	Date	Intervenants	Objet
1	Mardi 15 octobre	ComAng2 (comédienne anglaise) + ComAll (comédienne germanophone) + Cadreur (documentation)	Séance théâtre : prise de connaissance du groupe + texte de Caleferte (Moâ)
2	Mardi 5 novembre 9h – 11h)	ComAng2 (comédienne anglaise) + ComAll (comédienne germanophone) + Cadreur (documentation)	Séance théâtre : prise de connaissance de l'autre partie du groupe + improvisations sur le texte de Caleferte (Privilège)
3	Mardi 12 novembre	EnsAll (enseignante d'allemand) et EnsAng2 (enseignante d'anglais) (et Véronique ?) (filmées par Svea)	Cours de langues en tandem
4	Jeudi 14 novembre (13h30 à 15h22)	ComAng2 (comédienne anglaise) + ComAll	Séance théâtre

		(comédienne germanophone) + Cadreur (documentation)	
5	Mardi 19 novembre	EnsAll (enseignante d'allemand) et EnsAng2 (enseignante d'anglais) (et Véronique ?) (filmées par Svea)	Cours de langues en tandem
6	Mardi 26 novembre	Véronique et EnsAng2 (enseignante d'anglais) filmées par Cadreur	Cours de langues en tandem
1	Jeudi 28 novembre de 13h30 – 15h30 17h30 – 17h45	Cours de langues,	Cours de langues Entretiens
	Jeudi 28 novembre de 21h00 à 22h10	ChargProg (Chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse)	Spectacle de Robyn Orlin au Théâtre de la Bastille : http://www.theatre-bastille.com/saison-13-14/les-spectacles/in-a-world-full-of-butterflies
7	Mardi 3 décembre	ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) + Cadreur (documentation)	Séance théâtre
8	Mardi 10 décembre	ComAll (comédienne germanophone) +	

		Cadreur (documentation)	
2	Mardi 17 décembre	EnsAng2 (enseignante d'anglais) et Véronique	Travail sur les personnages et le cadre
	Dimanche 12 janvier	Rencontre chez ComAll (comédienne germanophone), entretiens (ComAng2 (comédienne anglaise) + ComAll (comédienne germanophone)) (EnsAng2 (enseignante d'anglais) + EnsAll (enseignante d'allemand) + Véronique) (Cadreur + Photographe) (Catherine + ChargProg (Chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse))	
9	Mardi 7 janvier + mercredi 8 janvier	Cours de langues avec EnsAll (enseignante d'allemand), EnsAng2 (enseignante d'anglais), Cadreur filme	
10	Jeudi 9 janvier 13h30 – 15h30	Théâtre avec ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) Filmé par Cadreur	Tom Sawyer : chapitre 6 avec le chat noir a été donné en devoirs. Cours teamteaching de préparation à la scène du cimetière (scène 10, adaptée en allemand / anglais)
11	Mardi 14 janvier	Théâtre avec ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) Filmé par Cadreur	Scène 10 – cimetière
3	Mardi 21 janvier (matin, comme l'atelier)	Sandrine + groupe. Pas filmé.	
4	Jeudi 23 après-midi : 13h30 – 14h30	Sandrine + groupe	Workshop avec les "Heimatlose Helden" (Les héros sans patrie) Au collège, avec les deux classes de 4è entières (au moins)

12	Mardi 28 janvier	Demi-groupes cours langues + Théâtre avec ComAng2 (comédienne anglaise) seule	Concert du groupe "Heimatlose Helden" (Les héros sans patrie) au Goethe-Institut
13	Mardi 4 février	Théâtre ComAng2 (comédienne anglaise) Filmé par Kristina	Rencontre avec les parents prévue : Echec. Impossible
14	Jeudi 6 février	Théâtre avec ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) Filmé par Cadreur	Mise en scène
15	Vendredi 7 février	Les rêves dansants	Mise en scène
16	Mardi 11 février	Demi-groupes cours langues + théâtre avec ComAll (comédienne germanophone) seule Filmé par Cadreur	Cinéma, deux classes complètes
5	Mardi 4 mars	Cours de langues allemand + anglais + français ?	Mise en scène + entretien de groupe avec les enfants : discussion
17	Jeudi 6 mars : théâtre allemand – anglais	Scène du cimetière mise en scène (texte par cœur de tous les groupes)	après échauffement travailler la mise en scène de la scène 10-cimetière,
18 + 1	Mardi 11 mars Théâtre ComAll (comédienne)	Demi-groupes cours danse avec Yaïr + théâtre avec ComAll (comédienne)	1h, travail d'écriture à partir des improvisations avec les tentes en ajoutant une 5ème contrainte : le thème du héros doit y être présent, 20'.

	germanophone) + danse + Arts Plastiques 4è 1	germanophone) seule 2h avec (1 même demi-groupe)	mise en place des scènes avec les tentes, travail sur la scène du cimetière.
	Jeudi 13 mars	Sortie : ComAng2 (comédienne anglaise) + ChargProg (Chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse)	Spectacle « Twainheart » de la cie Drama Ties au Vingtième théâtre
6 + 2	Mardi 18 mars : langues + danse	Cours de langues avec EnsAll (enseignante d'allemand), EnsAng2 (enseignante d'anglais), Véronique + Danse avec Yaïr + Cadreur filme + l'autre demi groupe	
3	Jeudi 20 mars : Danse	avec Justina, EnsAng2 (enseignante d'anglais), + Danse avec Yaïr+ Cadreur filme	
19	Mardi 25 mars + théâtre allemand – anglais	Théâtre avec ComAng2 (comédienne anglaise) et ComAll (comédienne germanophone) Cadreur filme	Après échauffement recherche à partir de leurs productions en art plastique. Si ce héros avait la parole qu'est-ce qu'il dirait ? Travail individuel sur l'écrit (possibilité d'écrire en français ou dans leurs langues des familles).
	Mardi 25 mars de 20h30 à 22h00 :	ComAng2 (comédienne anglaise) +	Infinita, Cie famille Flöze, au Monfort. Public concerné: 4ème et 2. Transport A/R en car au

		ChargProg (Chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse)	départ du collège. Possibilité d'organiser un temps d'échange avec la cie
20	Mardi 1 ^{er} avril Théâtre anglais	ComAng2 (comédienne anglaise) seule Cadreur filme	après échauffement atelier de traduction de leurs textes « dans les langues ».
1	Mercredi 2 avril, 8h – 10h	Atelier	Atelier avec l'ethnologue sur la thématique du héros
20	Mardi 29 avril Théâtre anglais allemand	ComAng2 (comédienne anglaise) + ComAll (comédienne germanophone) Cadreur filme	après échauffement travail sur les trois parties : scène du cimetière, scènes avec les tentes, images de héros. Recherche de l'assemblage dramaturgique de ces éléments.
	Mercredi 30 avril	Stagiaires + sandrine + enseignantes	Travail sur la phonétique et les textes des héros
	Mercredi 30 avril	Sortie slam plurilingue avec les autres classes. 30 places réservées	à 19h au Chat noir, 76 rue Jean-Cadreur Timbaud, 75011 Paris
21	Mercredi 7 mai, 8h – 10h	ComAng2 (comédienne anglaise) + ComAll (comédienne germanophone) Cadreur filme	après échauffement travail sur la mise en scène et le déroulé.
22	Mardi 27 mai, théâtre anglais-allemand	ComAng2 (comédienne anglaise) seule	

23	Mardi 3 juin, théâtre anglais-allemand	ComAng2 (comédienne anglaise) + ComAll (comédienne germanophone) le matin	après échauffement travail sur la mise en scène et le déroulé.
24	Mardi 3 juin, théâtre anglais-allemand	Répétition générale à la mairie de Bobigny, Cadreur filme	après échauffement travail sur la mise en scène et le déroulé. Introduction de la musique, des portraits parlants (Cadreur et Photographe) et des lumières
25	Mercredi 4 juin, théâtre anglais-allemand	Répétition générale à la mairie de Bobigny, Photographe photographie, Sandrine filme	après échauffement travail sur la mise en scène et le déroulé. Musique apportée par les élèves. Découverte des portraits peints et mise en scène avec leur propre image de soi.
26	Jeudi 5 juin	ComAng2 (comédienne anglaise) + ComAll (comédienne germanophone) Cadreur filme	Répétition et représentation : Mairie de Bobigny
	13 juin à 14h30 ou 17 juin à 19h30		« La veuve et le lettré », Théâtre Liyuan - Fujian, Spectacle en chinois surtitré en français, MC93- Public concerné: 4ème bilangue. Sortie annulée. Esegnantes trop fatiguées

Annexe 9 - Programmation du projet AiLES : Quatrième année d'expérimentation (3^e) - Grandes étapes du travail

Projet AiLES : Année 2014/2015 – « Être libre, se conformer, se rebeller »

Planification des séances : interventions des artistes, cours de langues, cours d'arts plastiques et sorties du parcours culturel

Séances	Date	Intervenants	Objet
1	Mardi 9 septembre	Enseignantes seules + Cadreur (documentation)	Cours de langues en tandem: préparation de l'atelier de Lutz Hübner (questionnaire, contexte de la pièce, organisation de l'année avec échéances)
2	Lundi 15 et mardi 16 septembre:	Ateliers de Lutz Hübner avec ComAng2 (comédienne anglaise) + ComAll (comédienne germanophone) + enseignantes + Cadreur (documentation et premières informations sur la création avec Lutz)	Séance improvisations (se présenter, présenter sa ville, son univers – au travers d'un personnage. Puis écriture créative
3	Mardi 7 octobre	ComAng2 (comédienne anglaise) + ComAll (comédienne	1 ^{ère} séance théâtre : improvisations à partir de l'atelier d'écriture créative

		germanophone) + Cadreur filme (ou Véronique)	
4	Mardi 4 novembre	ComAng2 (comédienne anglaise) seule + Cadreur (documentation)	Séance théâtre
	Mardi 4 novembre	ChargProg (Chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse) (CJ) + intervenant	Conférence Panorama des arts de la Marionnette contemporaine par le service pédagogique du théâtre: 1 classe de 10h à 11h, l'autre classe de 11h à 12h
	Mercredi 5 novembre	ChargProg (Chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse) (CJ)	KRABAT, Christiane Zanger – Figuretheater Wilde & Vogel, Le Mouffetard, Théâtre des Arts de la Marionnette, spectacle en allemand et en français https://www.youtube.com/watch?v=Q4o0YE_g1gU
5	Lundi 24 et mardi 25 novembre:	Ateliers de Lutz Hübner avec ComAng2 (comédienne anglaise) + ComAll (comédienne germanophone) + enseignantes + Cadreur (documentation et premières informations sur la création avec Lutz)	Séance improvisations (être manipulé et manipuler, se rebeller, agir ensemble pour se libérer)+ écriture créative
6	Mardi 2 décembre	ComAll (comédienne germanophone) seule	Séance théâtre : prolongation des improvisations

	Jeudi 11 décembre	ChargProg (Chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse) (CJ) + intervenants	<u>A la Villette</u> : Atelier de pratique danse préparatoire à la chorégraphie du spectacle Political Mother (2 heure par classe, avec les professeurs d'EPS) -
	Lundi 15 décembre	ChargProg (Chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse) (CJ) + intervenant	<u>Au collège</u> : Ateliers d'analyse critique sur les esthétiques de la danse contemporaine (2h par classe) –
	Jeudi 18 décembre	ChargProg (Chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse) (CJ)	19H30 : Spectacle Political Mother, chorégraphie de Hofesch Schechter – Grande Halle de la Villette
7	Mardi 6 janvier	ComAng2 (comédienne anglaise) et ComAll (comédienne germanophone)	Séance théâtre
8	Mardi 13 janvier	ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) + Cadreur (documentation)	Séance théâtre
9	Mardi 20 janvier	ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) + Cadreur (documentation)	Séance théâtre
10	Mardi 27 janvier	ComAll (comédienne	Séance théâtre

		germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) + Cadreur (documentation)	
	Fin janvier/début février		
11	Mardi 3 février	ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) + Cadreur (documentation)	Séance théâtre
12	Mardi 10 février	ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) + Cadreur (documentation)	Séance théâtre
13	Mardi 3 mars	ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) + Cadreur (documentation)	Séance théâtre
14	Mardi 10 mars	ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) + Cadreur (documentation)	Séance théâtre
15	Mardi 17 mars	ComAll (comédienne germanophone) +	Séance théâtre

		ComAng2 (comédienne anglaise) + Cadreur (documentation)	
	Mercredi 18 mars	ChargProg (Chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse) (CJ) + Comédienne Lyly Chratiez	Rencontre avec la comédienne Lyly Chratiez, 1h par classe – Préparation RISK
	Jeudi 19 mars	ChargProg (Chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse) (CJ)	RISK, De John Retallack , Mise en scène: Eva Vallejo et Bruno Soulier, Théâtre Paris-Villette DUREE: 1h45 https://www.youtube.com/watch?v=hug6ig0jl1Y
16	Mardi 24 mars	ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) + Cadreur (documentation)	Séance théâtre
17	Mardi 31 mars	ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise) + Cadreur (documentation)	Séance théâtre
18	Mardi 7 avril (8h – 12h)	ComAll (comédienne germanophone) seule + Cadreur (documentation)	Séance théâtre : répétition générale dans l'annexe de la mairie de Bobigny
19	Jeudi 9 avril (8h – 12h)	ComAll (comédienne	Séance théâtre : répétition générale dans l'annexe de la mairie de Bobigny

		germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise)	
20	Jeudi 9 avril (7h – 20h)	ComAll (comédienne germanophone) + ComAng2 (comédienne anglaise)	Séance théâtre : répétition générale puis représentation devant les parents dans l'annexe de la mairie de Bobigny
21	Dimanche 26 avril – 26/4. – 01.05. Turin	Tous	Festival Llingue in Scena

Annexe 10 - Profil des élèves en début d'expérimentation (regards croisés des enseignants, des artistes, des élèves avec le mien).



Prénom de l'élève	Garçon Fille	Langue(s) majoritaire-ment parlées à la maison (par ordre décroissant)	Profil d'apprenant et positionnement dans les ateliers de théâtre en début de projet
-------------------	-----------------	--	--

<Arno>	Garçon	arabe tunisien (il le comprend, le parle, et sait également écrire l'arabe littéraire), français	<p>Très assidu, discret, calme et réfléchi : « la force tranquille » [comédienne germanophone, questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015]. Tous les adultes acteurs du projet s'accordent pour le décrire comme travailleur, sérieux, gentil, respectueux et agréable. Il se montre très présent durant les ateliers de théâtre malgré son peu d'envie initiale de le pratiquer [entretien du 29 avril 2015, Turin]. « L'enfant posé, sûr de lui, réfléchi et toujours de bonne humeur » [enseignante d'anglais, questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015]. Il obtient d'excellents résultats scolaires.</p> <p>Il est confronté à des problèmes physiologiques de croissance (douleurs dorsales) qui le handicapent parfois dans les activités théâtrales proposées.</p>
--------	--------	--	--

<Chelsea>	Fille	créole de Guadeloupe (elle le comprend et le parle), français	<p>Élève dominante, qui manque par ailleurs de confiance en elle. « Elle aime le conflit, elle n'hésite pas à mettre en cause, à interroger et se vexe facilement si on la déçoit. Elle peut aussi faire preuve de mauvaise foi mais au fond, elle a bon cœur et se laisse attendrir quand elle retrouve ses esprits » [enseignante de français, questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015]. « Elle s'est auto-déclarée nulle en allemand. Je ne sais pas d'où venait cette conviction, provenait-elle d'autres élèves (...). <Chelsea> n'apprenait pas ses leçons et refusait souvent de faire les contrôles, ce qui conduisait aux mauvaises notes, ce qui la confortait donc dans cette croyance. Et elle a continué à adopter cette attitude jusqu'en troisième. Selon les jours, son humeur, une contrariété quelconque, <Chelsea> refusait encore en troisième de travailler, d'écouter, de participer et surtout d'écrire » [e-mail de l'enseignante d'allemand du 25 février 2016]. Elle s'est non seulement montrée très dure envers les autres élèves, mais envers l'enseignante d'allemand également avec qui elle était insolente, parvenant à la destabiliser grandement en début de projet. L'enseignante d'arts plastiques la percevait plutôt comme « vive, bavarde. Il lui faut du temps pour se concentrer et rentrer dans le travail. Par contre, elle est dynamique, agréable et se donne les moyens de réussir. Elle est persévérante et assez autonome » [témoignage par mail du 22 juin 2015]. Ses résultats étaient en deçà de ses capacités dans l'ensemble. Très sportive, elle savait imposer le respect aux filles comme aux garçons. Elle était très attachée à sa famille malgré la crainte qu'elle éprouvait envers l'autorité de son père, et tenait en particulier à sa petite sœur.</p>
-----------	-------	---	--

<Dylan>	Garçon	Tamoul (ses parents ne parlent pas français. Il est le seul élève qui refuse cependant de nous parler sa langue de famille)	<p>En grande difficulté scolaire, souffrant d'une grande fragilité sociale, il portait un rôle de médiateur pour la gestion administrative de la vie familiale. Il était très difficile pour les enseignants de savoir où il résidait, son domicile changeant de manière très aléatoire (parfois chez son père, parfois chez sa mère, parfois chez sa tante). Lors de la deuxième année de projet, l'enseignante d'allemand m'écrivait : « Je me suis rendue à la préfecture [avec <Dylan> car son passeport était périmé depuis quatre ans] ; c'est à ce moment que j'ai vu que <Dylan> se rendait dans tous les services administratifs avec sa maman. Son père est absent. Le plus difficile sont les attitudes désagréables des employés [envers lui]. La situation de <Dylan> me rappelle la mienne et celle de ma sœur aussi. La seule différence est que mon père était présent et pouvait se défendre face aux humiliations. L'école est le lieu pour lui où il retrouve une place d'adolescent.</p> <p>Depuis septembre, <Dylan> a une attitude très agitée couronnée d'insolence. Il m'a parlé de la naissance d'une petite sœur. Il habite chez sa tante depuis, qui possède un pavillon avec un jardin. Elle lui a même acheté un petit chien » [témoignage spontané par mail, p. 14 octobre 2012]. Ses</p>
---------	--------	---	---

			propres parents ne savaient pas toujours où il se trouvait. Il éprouvait un grand besoin de reconnaissance de l'adulte. D'un point de vue scolaire, il était ressenti par les enseignants et la direction comme un élève en risque de décrochage. L'enseignante d'anglais le percevait comme un « élève très remuant qui ne voulait pas participer au travail de la classe, aussi bien en théâtre que dans les cours classiques. Durant les spectacles, c'était toujours l'élève qu'on devait garder près de soi pour le canaliser », l'enseignante d'arts plastiques confirmait : « il a de grosses difficultés de compréhension et une attitude peu volontaire pour les surmonter. Il a du mal à se mettre au travail ». [Enseignante d'allemand, questionnaire de fin d'expérimentation, 01/11/2015]
--	--	--	---

<Isabelle>	Fille	Mandarin (elle le comprend, le parle et l'écrit), français, coréen, (des membres de sa famille habitent en Corée. Elle rêve de ce pays et de cette langue mais ne la parle que très peu)	Élève très assidue, plutôt effacée en apparence mais bavarde discrète, elle « a un profil particulier à Bobigny : sa famille aisée, selon [l'enseignante de français], la pousse vers les performances scolaires et a des exigences très importantes ». « Très timide, parlant peu et renfermée. Se sentant mieux dans un cours classique où elle pouvait jouer le rôle 'd'élève modèle' avec son stylo et ses lunettes. Se sentant plus à l'aise dans les activités d'écrit et demandant toujours plus de grammaire. Rejetant le théâtre où elle se sentait mal à l'aise car elle devait se montrer aux autres et interagir avec eux » [Enseignante d'anglais]. Pour les comédiennes, son profil était moins clair. « Entre timidité réelle et jouée, envie et peur, grande capacité et 'effort non fourni' elle était difficile à guider. Elle était aussi leader du 'clan' des filles asiatiques qui l'admiraient » [comédienne germanophone, questionnaire de fin d'expérimentation]. « Je l'ai trouvée assez maligne et rusée. Sa nonchalance me rendait folle » [comédienne anglophone, questionnaire de fin d'expérimentation].
------------	-------	--	--

<Jason>	Garçon	créole de l'île Maurice (il le comprend et le parle), français	La comédienne anglophone le décrit comme « un élève extrêmement motivé et ambitieux avec une détermination forte. Cela a parfois agacé les autres membres de la classe qui n'ont pas partagé son enthousiasme ³ ». Il est perçu par tous comme très assidu, très engagé. Il révèle cet engagement également en cours de langues et dans l'ensemble des disciplines scolaires, et ne fait pas cas de l'opinion de ses camarades. Son enseignante d'allemand témoigne : « J'ai devant moi l'image d'un enfant qui devient un adolescent, mais qui garde depuis le début de la 6 ^e jusqu'à la fin de la troisième, la même expression du visage : il se déplace la tête haute, serein, déterminé avec un tout petit sourire aux lèvres. J'ai toujours eu l'impression qu'il a en lui une sorte de sagesse et de spiritualité qui aide à analyser plusieurs situations. (...) Il ne s'est jamais laissé déstabiliser par les autres, et c'est aussi la raison pour laquelle il n'a jamais été attaqué, n'a jamais subi d'affront » [témoignage spontané par mail, p. 14 octobre 2012].
---------	--------	--	--

³ An extremely motivated and ambitious student with a forceful determination. This sometimes annoyed the other members of the class who didn't share his enthusiasm.

			<p>« Dès le début on sentait chez lui une énorme envie de jouer ! » [Comédienne germanophone, questionnaire de fin d'expérimentation]. Pour son enseignante d'arts plastiques, c'est « un rayon de soleil. Toujours calme, souriant, poli et pertinent ! Il est réfléchi, appliqué... » [témoignage par mail du 22 juin 2015]. « Très à l'écoute et intéressé par tout ce qui se présente devant lui. Il est très réfléchi et posé, soucieux de comprendre les choses et aussi très drôle ; il cherche toujours à réagir avec un trait d'humour sous son air sérieux » [mail de l'enseignante d'anglais, 22 juin 2015]. Lui s'étonne en souriant de la confiance que lui accordent comédiennes et enseignantes : il pense ne pas savoir parler allemand et pourtant, on lui confie souvent beaucoup de texte en allemand [Entretien d'explicitation, 02/03/2015].</p>
--	--	--	---

<Me-linda>	Fille	<p>Français (elle est décrite par l'ensemble de sa classe comme la seule française, mais son père est locuteur d'arabe algérien et sa mère est d'origine allemande)</p>	<p>Elle est perçue par l'ensemble des adultes comme réservée, sérieuse, posée, calme, respectueuse. « Au début je l'ai perçue comme une petite fille très timide qui avait du mal à prendre la parole, à avoir ses propres idées et à se poser en tant qu'individu » témoigne l'enseignante d'anglais (Carnet d'observations, échange du 22 juin 2015). L'enseignante de français, quant à elle, la perçoit comme une élève « à la participation efficace et réfléchie » [questionnaire de fin d'expérimentation, 1/11/2015]. Elle était par ailleurs « très douce et disposée à comprendre. Flexible aux changements et ouverte aux options [qu'on lui proposait]. Je crois qu'elle se sentait intimidée et sous la pression de ses pairs »⁴ déclarait la comédienne anglophone [questionnaire de fin d'expérimentation, 1/11/2015]. « Je l'ai toujours vu improviser avec envie et s'emparant facilement et très intelligemment de l'espace d'expression qui lui était offert » [comédienne germanophone, questionnaire de fin d'expérimentation, 1/11/2015]. Par ailleurs, « elle a un bon esprit et elle est toujours prête à s'impliquer dans un projet et à aider les autres. Elle manque parfois de confiance en elle » [enseignante d'arts plastiques, 22 juin 2015].</p>
------------	-------	---	--

<Zero>	Garçon	<p>Mandarin (il le comprend, le parle et l'écrit), xiang (ses parents et sa sœur le parlent entre eux, lui ne veut pas l'apprendre)</p>	<p>Très en retrait, en difficulté d'apprentissage et en difficulté relationnelle, il avait du mal à établir des liens avec les autres élèves. Il semblait souvent perdu. Il avait le sentiment de ne parler « aucune langue », car les autres élèves se moquaient de lui même quand il parlait en français (entretien semi-directif du 15 décembre 2011). Après les cours, il aidait ses parents dans l'exécution de leurs tâches professionnelles. L'enseignante d'anglais le décrit comme « très timide et renfermé, qui n'interagissait vraiment qu'avec (deux élèves sinophones). » (questionnaire de fin d'expérimentation, 1/11/2015). L'enseignante de français le percevait comme un « élève effacé, en retrait, toujours en attente de la validation de</p>
--------	--------	---	--

⁴ „Very sweet natured and willing to understand. Flexible to changes and open to options. I believe that she felt self-conscious and under pressure from her peers”.

			<p>ses copains ». Pour les comédiennes, il est « un peu 'le miracle' du projet ! Pendant au moins deux ans il était 'invisible'. (...) La quatrième année, c'était incroyable ! Il existait sur le plateau avec une envie d'y être, de jouer, de dire du texte. C'était magnifique. Il s'était totalement affranchi du regard et du jugement des autres. Ce qui certainement forçait l'admiration des autres. » (comédienne germanophone, questionnaire de fin d'expérimentation, 1/11/2015). La comédienne anglophone confirme : « Un garçon mystérieux difficile à comprendre au début. Il n'était pas un élève dont j'ai rapidement appris le nom ou une personnalité que j'ai distinguée rapidement (...) Son jeu d'acteur et sa présence sur scène ont progressé à pas de géants à la fin de [la dernière] année, je pense qu'il a vraiment commencé à s'amuser et donc il s'est de plus en plus amélioré⁵ ».</p>
--	--	--	---

⁵ „A mysterious boy hard to figure out at first. He was not a pupil whose name I learnt quickly or a personality I distinguished quickly (...) His acting and presence on stage made leaps and bounds by the end of [the last] year, I think he really began to enjoy himself and therefore he got better and better”.

Annexe 11 - Document de travail mis à disposition des élèves pour les visites de spectacles. Formation à l'école du spectateur par Citoyenneté Jeunesse.

Mes notes de spectateur

Le titre du spectacle

Le nom du metteur en scène ou du chorégraphe

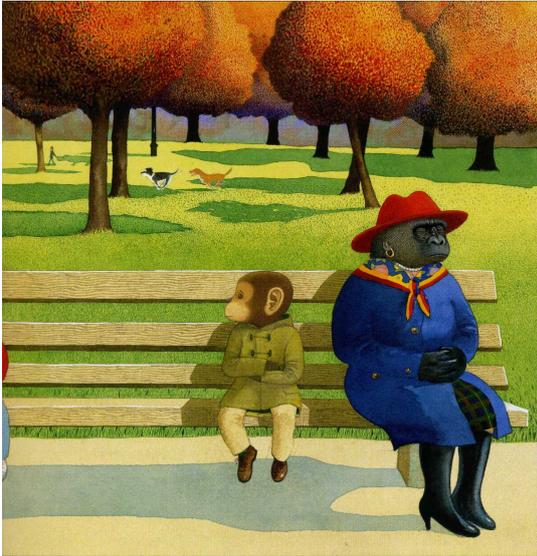
La date et le lieu de la représentation

Ce que je sais déjà et ce que j'attends du spectacle...

Ce que j'ai vu, ce qui m'a surpris, ce que j'ai aimé, ce que je n'ai pas aimé ...

Les questions que je me pose, ce que je propose...

**Annexe 12 - Documents utilisés pour la séance d'observation
réfléchie des langues en 6è, à partir de l'album « Voices
in the Park », « Stimmen im Park » d'Anthony Browne**



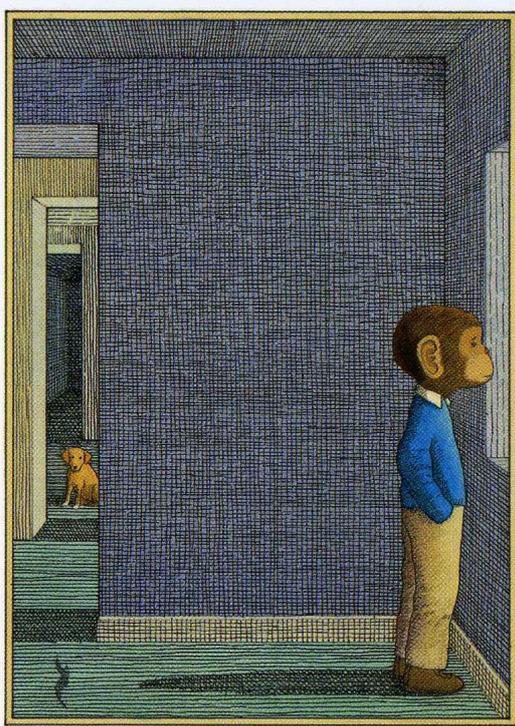
Ich befahl ihm zu
verschwinden, aber den
dummen Hund
kümmerte das nicht.
»Sitz!«, sagte ich zu
Charles. »Hier.«

I ordered it to go away,
but it took no notice of
me whatsoever. "Sit," I
said to Charles. "Here."



Dem Hund gefällt es
dort. Ich wollte, ich hätte
nur die Hälfte seiner
Energie.

He loves it there. I wish I
had half the energy he's
got.



Ich fühlte mich mal wieder einsam zu Hause. Es war so langweilig. Dann sagte Mama, es sei Zeit für einen Spaziergang.

I was at home on my own again. It's so boring. Then my mother said that it was time for our walk.



Ich hab dann mit diesem Jungen geredet. Zuerst hielt ich ihn für einen Weichling, aber er ist ganz in Ordnung. Wir spielten auf der Schaukel. Er sagte erst mal nicht viel, aber später wurde er etwas freundlicher.

I got talking to this boy. I thought he was kind of a wimp at first, but he's okay. We played on the seesaw and he didn't say much, but later on he was more friendly.

PARTIE 3

ANNEXES LIÉES AUX PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

Note : Dans cette partie, les productions des élèves ne sont pas corrigées et les fautes ne sont pas anotées. C'est le travail brut des apprenants, tel qu'il nous a été envoyé par voie électronique ou autre.

Annexe 13 - Tableau des références des personnes : noms anonymes des élèves et de l'équipe pédagogique et artistique⁶

A - Élèves

1	LEILA
2	ARNO
3	MINA
4	KYLIE
5	ALEX
6	CHELSEA
7	KELLY
8	JASON
9	DYLAN
10	PAMELA
11	CLARA
12	LYONEL
13	ISABELLE
14	RAYAN
15	MELINDA
16	NIKOLAS
17	SYNIO
18	KEMY
19	ZERO
20	CINDY
21	DIANE
22	FATOU
23	MAXIME
24	JADE
25	YASMINE
26	BETTINA
27	KASSIM

B - Adultes

Enseignante d'allemand: EnsAll	Enseignant d'anglais en 6è: EnsAng1	Enseignante d'anglais à partir de la 5è : EnsAng2
Comédienne germanophone : ComAll	Comédienne anglophone (6è, 5è): ComAng1	Comédienne anglophone (4è, 3è): ComAng2
Cadreur, Caméraman : Cadreur		Photographe : Photographe
Chargée de Programmes culturels Citoyenneté jeunesse (5è) : ChargProj1	Chargée de Programmes culturels Citoyenneté jeunesse (4è-3è) : ChargProj2	Responsable administrative et responsable des programmes culturels Citoyenneté jeunesse : Citjeun
Sandrine Eschenauer : Cherch1		Joëlle Aden: Cherch2

⁶ En bleu foncé : les élèves initialement choisis pour les études de cas ; en blanc, le reste de la classe bilangue sur les quatre ans, en vert, les élèves qui sont partis ou entrés en cours de projet, en blei les enseignants, en violet les artistes, en orangre les chercheures

Annexe 14 - Travail sur la création de personnages de théâtre. Production en français des élèves de 6è

Projet bilangue Bobigny – Séance 2/ Module 2/ ComAll Les personnages des enfants (avec fautes de français non corrigées...)

1. Un homme grand, moche et très radin, riche, vie avec 1 seul enfant pas gaté du tout
2. La personne qui court est en pleine forme qui court tout les matins et qui mange sont déjeuner équilibre. Il mange 3 ou 4 biscuits, un bol de lait et une pomme ou un jus d'orange.
3. Une petite qui s'est perdu dans le parc. Elle a 7 ans et elle est blond. Elle ne sait pas où sont ces parents, elle commence à paniquer et a courir dans tout le parc.
4. dans le parc qui commence a crier comme un fou. Après il dit je suis vieux qui marche comme un escargot pour aller Auchan.
5. une veille homme qui ballait le parc avec une veste verte.
6. il est jeune et agile il fait du basket il saule haut et juye avec avec un maillet.
7. Une personne a 4 yeux. Une autre personne a 4 pattes
8. Histoire. C'est une dame qui est avec sa poucette elle a les cheveux blanc, les ongles verts, les lèvres bleue et est frès grande. Elle s'appelle Lady Gaga.
9. Je suis une jeune fille se promenant avec un ballon à la main. Je porte un jean bleu et un haut noir, j'ai aussi des basket. Neraide.
10. Elle est gentil, elle promene son chien dans un park. A 15 ans, brune,
11. C'est un homme, agée avec une canne, il est assie sur un banc, il n'a pas de dent, il est chauve, il s'appelle Jean-Luc.
12. Un garçon honnête généreux, gai (sens propre) intelligent lisant un livre pour la mécanique. Car en rentrant cher lui il va construire « l'invention du siècle ».
13. il y a une jeune fille, qui danse avec une autre fille qui a des longs cheveux. La jeune a des cheveux noirs et des yeux marrons. Il y a aussi une vieille dame aux cheveux roux qui est avec une canne et qui est folle. <Pamela>

14. C'est une fille, elle s'appelle Ondine. Chaque matin, elle vient faire son footing au parc en écoutant de la musique. Son seul défaut c'est qu'elle est grosse mais elle a des beaux yeux verts et des cheveux châains. Célia.
15. Kassim. Vieille femme avec le dos moche, grosse, rond
16. Une petite fille qui promène son chien. Elle est brun, elle a l'air énervé, son chien est un caniche qui a l'air triste.
17. C'est une femme personne qui promène son chien elle a de long cheveux avec un bonnet un manteau couleur marron, une échasse et des botines son chien un labradore lui lèche le visage.
18. C'est une dame qui a un chien. Qui est enceinte qui a des cheveux blond et qui est belle, riche, gentille. Elle s'appelle elodie son défaut est qu'elle s'enerve vite.
19. Il était une fois d'une vieille dame qui avait un journal elle a rencontrés un enfant qu'ils lui a demandé il est
20. une dame noire jeune de 25 ans elle est au parc avec son enfant noir de 1 ans dans une poussette orange et noir se promène.
21. un vieu chauve – avec les dents noir avec des trous qui crache des grenouille qui fait sortie des serpent par ses yeux. Il est vêtu de vieux manteaux déchiré avec de chaussure troué.

Annexe 15 - Boîte à idées, année de 6è, séance 6 (émergence d'histoires pour la création scénique)

((Document authentique, envoyé par les enseignantes, non corrigé. Les marques jaunes proviennent des enseignantes. Les fautes de français proviennent des élèves))

<Jade> et <Kelly> : La curiosité de Louise

Au fond d'une forêt, dans une maison Louise se réveillait de bonne heure. Elle ouvrit les fenêtres, quand elle vit un nain. Un nain tout pressé, sa curiosité montait et le suivit. Arrivée à destination, Louise ne savait pas qu'il existait un monde comme celui-là. Le nain courut jusqu'à une forêt où il le traversa très vite. Arrivée à la cour d'un château, Louise fut arrêtée par les gardes. Soudainement, elle vit une personne semblable à Jean (son amie). Elle l'appela mais il ne lui répondit pas. Alors elle le suivit chez lui et quand midi sonna, tout le monde se rejoignait au cœur de la ville, assis sur une grande table. On lui donna à manger, ce repas était copieux. Après ce repas, le roi annonçait les noces de sa fille avec le prince du pays voisin. Mais quand les noces furent célébrées, Louise se retrouva dans son lit. Mais quand elle entra dans sa cuisine un millier de trésors se trouvaient ici. Fin

<Arno>

Il était une fois un garçon qui se lève toujours tôt : Un jour il se leva tard il a ouvert la fenêtre il trouva son ami il lui dit « Vien tu de là lever » il lui répondit « Non, depuis tous a l'heure j'étais levé t'attendre pour jouer mais je n'ai pas trouvé. vient ? on vas jouer au football avec nos copain. ? et ? son allés jouer avec leur copain <Lyonel>. Quand ils sont arrivés au parc ils ont joué jusqu'au soir.

<Kassim> et <Dylan>

Dans le futur les hommes seront des hommes-poissons. Ils devront s'adapter parce-que il n'y aura plus de terre. Certains disent qu'il y a une île legendaire nommé « Vriet-land » et que 2 personnes y vivait, Danny et Lionel.

<Chelsea> et <Fatou>

Il était une fois, un garçon et une fille partant à Perpignan, wagon 22 place 46, 48 assis tout le deux à côte. Partant pour la première fois tout seul dans le TGV. « Bonjour, je m'appelle Rayan, j'ai 12 ans, j'habite à Paris, 15^e arrondissement, je vais à Argelès-sur-mer à Perpignan. Je travaille dans sauveuteur sur plage. » « Bonjour, moi s'est Sabrina, j'ai 11 ans, j'habite à Or<Bettina>ns, moi aussi je vais à Perpignan, et aussi à Argelès-sur-mer et je travail en medcine. » (7 heures plus tard arrivé à Argelès tous deux se quittent sans un mot.) Le lendemain une personne se noie Rayan sauve la personne en danger et Sabrina l'emmème au urgence. Tout les deux véchure heureux jusqu'à la fin de leur vie.

<Cindy>

Par la fenêtre, j'ai rencontré une personne. Je l'ai appelée pour aller jouer ensemble.

On s'est présentée et nous nous sommes très bien entendu. Puis on a commencé à se fréquenter très souvent.

Et puis un jour, elle n'a pas respecter les horaires car elle est venu 2 heures après. On s'est disputée et ensuite on ne s'est plus parler depuis ce malentendu. The End la Fin

<Kylie> et <Isabelle>

Je suis à la campagne, chez ma tante. J'ouvris la fenêtre, il fait beau et j'entends les oiseaux chanter. Je vois deux petites filles qui jouent à la Corde. 2 min plus tards... Les deux filles se disputent et partent dans leur

coin, les oiseaux ne chantent plus, le ciel devient gris. puis il pleut. C'est fini !!!

<Jason> : Le garçon innocent

Il était une fois un garçon qui promenait son chat dans une forêt tropical avec plusieurs animaux puis une fenêtre apparut le garçon ouvra la fenêtre puis apparut plusieurs armes et un chasseur il était en colère car il n'a pu chasser il disait « espèce de cerf » un instant de silence apparut puis le chasseur regarda le garçon avec un regard froid. Le garçon courut il eu peur le chasseur prena son fusil et tira sur le garçon et le garçon meurt !!!

<Yasmine> et <Melinda>

Dans jungle une petite fille et son papa explorer la jungle car il était explorateur d'animaux. Un moment il voulut poursuivre un animal grim pant aux arbres et il disa à sa fille « reste la je reviens. » Elle resta là. Il alla à la poursuite de son animal et tomba dans des sables mouvant.

<Mina> et <Pamela>

Personnages : <Mina>, <Pamela>

Lieu : dans la rue... (in the street)

One day, two old friends meet in the street. One of the two girls, <Mina> calls "Hey, <Pamela> How are you?" <Pamela> says "I don't remember you" <Mina> is supr sed "I was your best friend. You don't remember?" <Pamela> says "No, i haven't had a best friend before!" <Mina> crys "Ha, Goodbye!" <Pamela> says "See you, sorry!" the end

<Kemy>

Par la fenêtre j'ai rencontré une personne. Je l'ai appelée pour aller jouer ensemble. On s'est présentée et nous nous avons bien rigoler. Et puis un jour, elle n'est pas venue à l'heure à notre rendez-vous après on s'est disputé. Nous n'avons plus parler ce malentendu. the end la fin.

<Synio>

J'ai imaginé que j'ai rencontré quelqu'un qui s'appelle Yang Jacque est qui disait que il était super épuiser car il venait juste de faire du sports. Après il ma dit que il voulait aller chez <Alex>, puis on est aller chez lui. Là bas on a joué à l'ordinateur, il a crée un compte à Jacques, on la fait des levels jusqu'à 28. Puis tout le monde est rentrée chez lui.

<Alex>

J'ai imaginé que j'étais lourd et je ne pouvais pas marcher. Après je avait imaginé que j'étais en train de jouer à la DS3D puis il y avait Yang Jacque que je le voyait pour la fenetre et je lui est invité chez moi. On a jouer ensemble à la DS3D puis on à jouer jusqu'à le soir.

C'était un monde de magie où les mages et les sorciers se combattait depuis toujours.

1000 ans passure.

Deux apprentis nommé : Jellal et Natsu apprenti mages était orphelins. Ils ne savait pas qu'il allait changé la face du monde. Tout deux voulus se venger un sorcier qui tuèrent leurs parent qui se sont battut pour nous. Ils sont voulus toujours être plus fort mais il se détestait et s'entraînèrent tout seul dans leur coin et disent

<Diane>

Je suis à la plage Je vais me baigner dans l'eau et je vois une petite fille Je lui demande pourquoi tu pleure parce que j'ai perdu mon père Je ne s'est plus ou il est, ? comme il est il est surement parti alors qu'il y a des gens qui en ont vraiment besoin, tu peux m'aider a le retrouver d'abord je pense qui est à l'usine de bonbon il adore ça on n'a fouillé est on n'a trouvé une tonne de bonbon on n'a pris un chariot et on à tout embarqué pour si on n'avait un petit ? bon on m'a tout mangé en 1 minute en suite on n'a fouille à la pizzeria on n'a trouvée des tonne de bonne pizza m ais on n'en n'a pris que 2 parce que la pizza ça remplis notre ventre et ensuite on n'est parti voir la cuisinier et elle s'est aperçu que sétait son

père elle était choqué Son père avait honte d'être cuisinier son pere dit :
s'est pourça que à chaque fois que tu est à la plage je m'envait pour servir
mes client Je suis désolé de t'avoir menti.

<Zero>

J'ai imaginé que <Alex> est en route pour aller chez moi, mais il a
rencontré l'amoureux de Enriqu  : <Jade> avec <Synio> qui l'embête et
Enriqu  arrive la sauver <Alex> s'enfiche et arrive chez moi on a jouer à
la wii après la PC on a jouer à S4.

<Bettina>

Salut je m'appelle Lili J'habite a Paris et ja je vois a la tour Eiffel avec une
amie.

Et Salut-Zilan alors prête pour cette exposé. D'accord on va a la tour
Eiffel. Et ces portés !!! Sur le chemin nous prenion quelque photo des rus
pavé de Paris. Arrivé a la tour Eiffel nous posion quelque question au
touriste pour savoir si il aimaient cette endroit et 98% des personne on dit
oui et n'oublion pas les photo des la tour Eiffel au bord de la sein. 1
Heures plus tard après ? photos ils nous restai plus qu' a écrire les
information obtenue par tout le monde. Mais se ? tellement de vent que
les feuille se sont envoler. Un jeune parisien les avaient ramasser et je
voyai Zilan qui rougissaient on aurait dit quel était amoureuse et tout a
cous une éclipse se produit et il s'embrassaient. Je n'oublie pas bien ? de
prendre des photos et nous avons eu la meilleur motie de la classe FIN

Annexe 16 - Première pièce de théâtre co-écrite par les élèves de la classe de 6è et les comédiennes

RENCONTRES – BEGEGNUNGEN – ENCOUNTERS

Une pièce de théâtre des élèves de la sixième bilangue du collège Jean-Cadreux Timbaud de Boigny

Matin

Image et bruits du parc.

Passages de personnages

- <Leïla> (off to school): *fait tomber sa feuille*

- <Jason> (looking for Nicolas his cat)

- <Pamela> (off to work) *marche, fatiguée.*

- <Kelly>, <Diane> et <Bettina> (off to school) arrivent: <Kelly> ramasse la feuille et tourne avec le vent, elle sort. <Kelly> laisse la feuille sur le banc, <Diane> ramasse la feuille pour créer sa boule. <Diane> joue à la marelle avec une feuille en boule, <Bettina> saute à la corde. <Clara> passe et s'assoit sur un banc : elle est de mauvaise humeur parce qu'elle a très mal. Elle regarde les filles sauter et elle est envieuse. Elle sort.

1

<Jason> arrive. On voit qu'il cherche quelqu'un. Il s'assoit sur le banc.

Il regarde deux filles jouer à la marelle et à la corde à sauter.

<Jason> (alias Hendrik): « Kennt ihr Charles? »

<Diane>: « Nein keine Ahnung ! »

<Jason> (alias Hendrik): « Habt ihr Charles gesehen? »

<Bettina>: «Nein» *Peut-être le prononcer ici à l'allemande, un peu énervée : [Na-hain]*

<Jason> (alias Hendrik): « Habt ihr ihn wirklich nicht gesehen? Er ist groß und hat braune Haare.»

<Diane> und <Bettina>: « Nein, wer ist Charles?»

<Jason> « Charles ist mein Freund.»

<Jason> retourne s'asseoir et attend, il est un peu triste.

2

Isabelle et <Isabelle> se prennent en photo. Isabelle prend des poses. En Anglais

Isabelle: Like this?

<Isabelle>: No!

Isabelle: How?

<Isabelle>: The other way.

Isabelle: Which other way?

Complément de scène possible

3

Image du parc.

<Chelsea> et <Lyonel> sont assis sur un banc, ils mangent des frites et un sandwich enveloppé dans les feuilles de papier qui restent toujours sur scène mais se transforment, ils réalisent qu'ils se connaissent de quelque part.

Vent: <Diane> entre avec une feuille de papier et la place juste en face d'<Chelsea> et <Lyonel>, les deux regardent la feuille et ensuite ils se regardent.

Fille et Garçon: Aha!

La scène qu'ils jouent maintenant est un souvenir de leur rencontre dans le train. Nous sommes dans une gare. Flash-back.

<Pamela>: All aboard!

<Kylie>: Goodbye! Bye!

<Bettina>: Tickets please!

<Mina>: Tickets please!

<Chelsea>: Hello!

<Lyonel>: Guten Tag

<Chelsea>: What is your name?

<Lyonel>: Ich heiÙe <Lyonel> und du?

<Chelsea>: My name is <Chelsea>.

<Melinda>: She's speaking English!

<Zero>: He's speaking German!

<Chelsea>: Where are you going?

<Lyonel>: Zum Strand

<Melinda>: Where is he going?

<Zero>: To the beach.

<Melinda>: You speak German?

<Zero>: Ich spreche Deutsch, I speak English, je parle français, 我说中国

All: WOW!

<Kemy>: Where's the next train?

<Kemy>: It's so boring here!

<Cindy>: It's so exciting, wow!

<Diane> entre sur scène en mimant le vent qui souffle. Elle fait partir tous les personnages sauf

<Chelsea> et <Lyonel>. <Melinda> s'assoit à côté de <Leïla>.

Retour au parc. Le souvenir est terminé.

<Chelsea> et <Lyonel>: Aha!

4

<Chelsea> et <Lyonel> sont toujours sur le banc et ils discutent : ils sont de vrais amis et ont beaucoup de choses à se raconter. <Melinda>, <Leïla> et <Clara> entrent. Elles vont rejoindre Dou, Nessrine et <Bettina> (qui s'amuse en jouant à la marelle et à la corde à sauter).

<Diane>: « Ihr seid zu spät ! »

<Melinda>, <Leïla> et <Clara>: « Nein »

<Bettina>, Nessrine, <Diane>: « Doch »,

<Melinda>: « Das stimmt nicht »,

<Diane>: « Du nimmst mich auf den Arm. »

<Bettina> et Nessrine: « Das ist nicht fair »,

<Leïla> et <Clara>: « Nicht fair ? »

<Melinda> : « Was bedeutet das ? »

Nessrine, <Bettina> und <Diane>: « Das heißt , du bist gemein! »

<Melinda>: « Kommt, wir gehen ! »

<Melinda>, <Leïla> et <Clara> quittent le parc et <Diane> shoote très en colère dans sa balle de marelle.

Midi

Passages de personnages

5

- <Lyonel> et <Chelsea> sur le banc, mangent leur repas. (eating lunch)

Célia entre, elle a faim, elle regarde <Chelsea> and <Lyonel> en train de manger.

Célia: Ich habe auch Hunger. Ich mag aber keine Pizza. Ich esse lieber Hamburger mit Pommes.

<Dylan>: I'm hungry too!

Complément de scène possible.

<Lyonel> et <Chelsea>, impolis, partent du parc en laissant leurs déchets derrière eux sur le banc...

6

<Pamela> et <Arno> entrent et sont choqués du comportement de <Lyonel> et <Chelsea>.

<Pamela> and <Arno> enter and sit on bench , they look at a runner (<Mina>) who crosses (and they take off their sunglasses).

Scène entre les deux personnages avec les lunettes de soleil :

<Arno>: So?

<Pamela>: So nicht !

<Arno>: Wie denn ?

<Pamela>: Anders.

<Arno>: Wie anders ?

<Pamela>: So!

<Pamela> remet les lunettes à l'endroit. <Arno> est content. Il voit beaucoup mieux.

<Arno>: Wau !

Vent: <Isabelle> entre et prend l' une des feuilles d'<Chelsea> et <Lyonel> (lâchée sur le banc comme un déchet)

7

3 teenage girls on their phones taking photos (lunch break)

Image du parc.

Deux filles sont assises sur le banc. Elles regardent des photos.

<Kylie> (admirative): « Da schau, die Straßen von Paris »

<Cindy> (excitée): « Und da! Die Seine! »

Ensemble: « Und hier ! Der Eiffelturm!»

Au mot Eiffelturm, <Isabelle> fait le vent en cherchant la deuxième feuille de <Lyonel> et <Chelsea>.

Ensuite elle prend la main de <Pamela> et positionne <Pamela> : la statue se transforme en Tour Eiffel et tous les personnages du parc deviennent des touristes devant la tour. Les deux filles se glissent dans le groupe des touristes. Elles interviewent les gens pour faire un exposé.

Questionnaire.

<Cindy>: «Guten Tag, wir machen eine Umfrage für eine Klassenarbeit.»

<Kylie>: «Wie finden Sie den Eiffelturm?»

<Synio>: « schön !»

Isabelle: «und Sie?»

Touriste 2: « toll !»

Isabelle: «und Sie?»

<Bettina>: « Das ist super !»

<Cindy> : Woher kommen Sie ?

<Kemy>: Ich komme aus Hannover !

Scène à compléter avec d'autres questions.

Les touristes continuent dans leur propre langue - chinois, arabe, etc.

Alle: «Oh, so nice!»

Un nouveau coup de vent. <Cindy> perd sa feuille. Tous se figent. <Zero> soulève sa feuille.

<Cindy> (le regarde): «Danke!»

On revient à la première image.

<Kylie>: « Und das ist das Foto von dir und dem Jungen? »

<Cindy> : « Du nimmst mich auf den Arm. Das ist nicht fair. »

<Kylie>: « Nicht fair ? Was bedeutet das ? »

<Cindy>: « Das heißt , du bist gemein. »

<Kylie>: « Komm wir gehen ! »

Vent: <Isabelle> entre encore et elle fait voler toutes les feuilles... Quand les feuilles sont ramassées par les élèves sur scène, les élèves deviennent le vent et ils sortent de la scène.

8

Deux élèves font leurs devoirs sur un banc avec quelques feuilles de papier.

<Dylan>: « So? »

<Mina>: « So nicht ! »

<Dylan>: « Wie denn ? »

Neiraide: « Anders. »

<Dylan>: « Wie anders ? »

<Mina>: « Na so! »

<Dylan>: « Ach so! »

Continuation possible

Passage de personnages

<Diane> plays (after school)

<Alex> enters as old man and is pushed over by <Dylan> -

Continuation possible, réactions.

9

Le focus revient sur <Jason> qui attend. Enfin Charles arrive.

Hendrik: « Hallo Charles ! »

Charles: «Hallo Hendrik, entschuldige bitte. Ich habe verschlafen. Es tut mir leid, bist du wütend? »

Hendrik: «Nein, es ist nicht schlimm. Aber ich muss nun nach Hause . »

Charles: « Dann sehen wir uns halt morgen! »

Hendrik : « Einverstanden. Aber stell deinen Wecker ! »

Charles : « Versprochen. Tschüss. »

Hendrik: « Tschüss, Bye! »

Soir

10

Sisters cross (late home from school)

Nesrine and Célia enter giggling (teenagers hanging out), Célia joue avec ses cheveux)

Célia: « Like this? »

Nesrine: « No! »

Célia: « How? »

Nesrine: « The other way. »

Célia: « Which other way? »

<Pamela> (home from work): *fatiguée, d'assez mauvaise humeur.*

Nesrine et Célia regardent leurs montres et décident de partir.

<Melinda> *looking for Nicolas (it's getting late): elle se promène avec son chien qui la tire dans le parc.*

Vent: Une feuille traverse la scène

<Maxime> *traverse la scène, il fait froid, il est tard, il a peur ?*

<Synio>: *Zombie*

Dialogues à compléter

Annexe 17 - Création de personnages pour l'écriture de la pièce de théâtre de l'année de 3^e : questionnaire donné aux élèves par Lutz Hübner

(avec traductions en français, non fournies aux élèves qui ont directement travaillé sur les questions)

Questionnaire de Lutz Hübner – élaboration des personnages des élèves.

Envoyé par mail le 8 septembre 2014

Fragebogen Figur – Questionnaire Personnage

1. Wie heißt deine Figur, Name, Geburtsort, Wohnort, Familie
Quel est le nom de ton personnage? Son lieu de naissance? Son domicile? Sa famille?
2. Was ist die Lieblingsmusik deiner Figur?
Quelle est la musique préférée de ton personnage?
3. Worüber hat deine Figur zuletzt laut und lange gelacht?
Qu'est-ce qui a vraiment fait rire ton personnage dernièrement?
4. Der größte Traum deiner Figur?
Quel est le plus grand rêve de ton personnage?
5. Die größte Angst deiner Figur
Quelle est la plus grande peur de ton personnage?
6. Die größte Stärke deiner Figur
Le point fort le plus marquant de ton personnage?
7. Wo sieht sich deine Figur in zehn Jahren?
Où ton personnage s'imaginie t'il dans 10 ans?
8. Was wollte deine Figur vor einer Fernsehkamera schon immer mal sagen?
Qu'est-ce que ton personnage a toujours voulu dire devant une caméra à la télévision?
9. Etwas, worauf deine Figur wirklich stolz ist
10. Une chose dont ton personnage est vraiment fier?
11. Etwas, was deine Figur sich dringend abgewöhnen will

12. Une habitude dont ton personnage veut se débarrasser?
13. Wen oder was würde deine Figur auf eine einsame Insel mitnehmen?
14. Qui ou qu'est-ce que ton personnage emporterait sur une île déserte?
15. Weshalb war deine Figur zuletzt richtig wütend?
16. Qu'est-ce qui dernièrement a mis ton personnage vraiment en colère ?
17. Was ist für deine Figur der schönste Platz der Welt?
18. Quel est l'endroit le plus beau au monde pour ton personnage?
19. Drei Dinge, die deiner Figur wichtig sind?
20. Trois choses qui sont vraiment importantes pour ton personnage?
21. Was würde deine Figur sich für 500 Euro kaufen?
22. Qu'est-ce que ton personnage achèterait pour 500€ ?
23. Über welche Entscheidung in ihrem Leben ist deine Figur froh?
24. Quelle décision prise dans sa vie a rendu ton personnage heureux?
25. In welche Situation will deine Figur nie geraten?
26. Dans quelle situation ton personnage n'aimerait jamais se trouver ?
27. Was will deine Figur unbedingt noch lernen?
28. Qu'est-ce que ton personnage veut encore absolument apprendre?
29. Wen oder was bewundert deine Figur und warum?
30. Qui ou qu'est-ce que ton personnage admire et pourquoi?
31. Ein Geheimnis
32. Un secret?

**Annexe 18 - Création de personnage, année de 3è. Production de
<Arno>**

1. *Ich bin Okan, ich in Dubai geboren, ich wohne jetzt in Istanbul und Bobigny. Ich habe 2 Schwestern, 2 Brüder.*
2. *Meine Lieblingsmusik ist Rap*
3. *Cyprien bringt mich zuletzt lange zum Lachen gebracht.*
4. *Ich möchte den ganzen Koran auswendig lernen.*
5. *Meine größte Angst war, als ich eine Schlange gesehen habe.*
6. *Ich bin sehr nett.*
7. *Ich sehe mich in der Türkei.*
8. *Ich sage "ich bin Okan"*
9. *Ich bin stolz auf türkisch*
10. *ICH MÖCHTE KEINE SCHIMPFWÖRTER MEHR SAGEN*
11. *Ich würde meinen Freund <Jason> mitnehmen.*
12. *Schüler haben mich zuletzt richtig wütend gemacht.*
13. *Für mich ist Mekka der schönste Platz der Welt.*
14. *Die drei wichtigsten Dinge sind meine Religion, meine Familie und meine Arbeit.*
15. *Ich würde mir eine PS4 kaufen.*
16. *Ich bin froh in der Türkei zu leben.*
17. *ICH WILL NICHT, DASS MEINE GANZE FAMILIE STIRBT.*
18. *Ich möchte den ganzen Koran auswendig lernen.*
19. *ICH LIEBE MEINE MUTTER SEHR UND BEWUNDERE SIE.*
20. *Ich habe bei der Gründung von Apple mitgewirkt.*

**Annexe 19 - Création de personnage, année de 3è, production de
<Chelsea>**

1. *Ich bin Chelsea, Ich bin in Hawaii geboren. Ich wohne jetzt in Bobigny und ich habe einen Bruder, der Rayan heißt.*
2. *Meine Lieblingsmusik ist R'N'B und POP.Es ist cool.*
3. *Mein Bruder und ich haben uns über ein Mädchen lustig gemacht. Ihre Haarfarbe war total Schreck.*
4. *Ich möchte mit Nicki Minaj singen, weil ich sie super schick finde.*
5. *Meine größte Angst war, als ich eine Schlange gesehen habe. Sie war total hässlich.*
6. *Meine größte Stärke ist meine Schönheit.*
7. *In zehn Jahren bin ich in L.A mit meiner Tochter, Tania.*
8. *Das wollte ich schon immer mal vor einer Fernsehkamera sagen: "Hallo, ich heiße Chelsea, ich finde mich sehr schön und bin immer perfekt gestylt."*
9. *Ich bin stolz auf meine Kleidung.*
10. *Ich möchte nicht mehr so schlimm sein.*
11. *Ich würde meine Kleidung mitnehmen, weil sie für mich sehr wichtig ist.*
12. *Ich war richtig wütend, als mein Bruder eine Freundin hatte. Er wollte nicht mehr mit mir ins Kino gehen, oder vergaß immer, was wir zusammen vorgeplant hatten*
13. *Für mich ist Dubai der schönste Platz der Welt, weil es sauber und schön ist.*
14. *Für mich sind mein Bruder, mein Freund und meine Zwillingsschwester sehr wichtig.*
15. *Die 500 Euro würde ich armen Leuten geben.*
16. *In Bobigny zu leben, hat mich glücklich gemacht. Mein Bruder und ich wurden getrennt großgezogen und haben uns eine sehr lange Zeit nicht gesehen. Seit ich nach Bobigny gezogen bin, wohne ich mit meinem Bruder zusammen. Wir sind endlich wieder eine Familie.*
17. *Ich möchte nie mehr nach Hawaii zurückfahren, sonst sind mein Bruder und ich wieder getrennt. Das macht mich traurig.*
18. *Ich möchte in der Modebranche arbeiten.*
19. *Michael Jackson, weil er sehr gut singt. Er hat eine schöne Stimme*
20. *Ich habe eine Zwillingsschwester.*

**Annexe 20 - Création de personnage, année de 3è, production de
<Dylan>**

1-Ich bin Dylan, ich in Punta Cana geboren, ich wohne in Bobigny.

Ich habe einen Bruder, eine Schwester.

2- Meine Lieblingsmusik ist RaP.

3-Ich war mit <Rayan>. <Rayan> ist mein Kumpel

4-Mein Traum ist, ein berühmter Fußballspieler zu werden.

5-Ich habe Angst vor nichts.

6-Ich bleibe immer cool.

7-Ich sehe mich als einen berühmten Fußballspieler.

8-Ich will „ Karriere“ sagen

9-Ich gewinne

10 Ich will nicht mehr am Computer spielen

11-Ich würde mein Handy und meine Kleidung mitnehmen.

12-Ich war richtig wütend, als ich mein Handy verloren habe.

13-der schönste Platz sind die USA

14-Drei Dinge sind: Liebe, Gold und Glück

15-Ich würde die 500€ sparen

Annexe 21 - Création de personnage, année de 3è, Production de <Isabelle>

(<Isabelle>, dans les improvisations, a changé son nom initial, peut-être pour provoquer un peu les adultes, et elle a choisi le nom Isabelle, qui est celui de sa meilleure amie. C'est celui qui a été retenu pour la pièce « Simply the Best »)

1. Ich heiÙe Ashley, ich bin in L.A geboren ; ich wohne jetzt in Bobigny, ich habe 2 Schwestern.
2. Meine Lieblingsmusiken sind K-pop, R,n,b, American Rap.
3. Mein bester Freund ist in einer Pariser Metro-Station zwischen 2 Wagentüren eingeklemmt worden. Gott sei Dank, er hat sich nicht wehgetan. Aber wir haben uns tot gelacht.
4. Ich möchte Modedesignerin werden. Es ist ein Traumjob.
5. Ich habe Angst vor Insekten und Spinnen. Ich habe eines Tages eine riesengroÙe Spinne mit haarigen Beinen in meinem Zimmer gesehen. Ich war in Panik.
6. Ich bin sehr launisch und werde schnell wütend.
7. In zehn Jahren sehe ich mich als Modedesignerin. Wo?
8. Ich möchte vor der Kamera " Hallo, hallo" sagen.
9. Ich stolz darauf, Chinesisch sprechen zu können.
10. Ich möchte nicht mehr so launisch und so schnell wütend werdend sein.
11. Ich würde auf eine einsame Insel meine Freunde mitnehmen.
12. Ich hasse geizige Menschen. Ich habe vor kurzem eine solche Person kennen gelernt. Ich habe gesehen, wie geizig sie war. Ich war auÙer mir vor Wut.
13. Cannes ist der schöne Platz der Welt. .
14. Glück, Familie, Freunde sind sehr wichtig.
15. Ich würde eine Menge Klamotten und Halbschuhe kaufen.
16. Ich möchte in einem Monat durch die ganze Welt reisen.
17. Ich habe Angst, mich im Ausland zu verlaufen. Das wäre ein Alptraum für mich. Ich will nie in diese Situation geraten.
18. Ich möchte alle Sprachen der Welt lernen.
19. Ich bewundere die Fantasiewelt. Die imaginäre Welt ist nämlich immer perfekt und traumhaft.
20. Mein Geheimnis: Ich bin Multimillionär.

Annexe 22 - Création de personnage année de 3è, Production de

<Jason>

1. *Ich heiÙe Jason, Ich bin in Sydney geboren,. Ich wohne gerade in Hawaii und in Bobigny . Ich habe 2 Schwestern, 2 Brüder.*
2. *Meine Lieblingsmusik ist POP und RNB.*
3. *Gad ELMALEH ist ein französischer Komiker, und er bringt mich immer zum Lachen.*
4. *Mein größter Traum ist, der beste Tennisspieler zu werden.*
5. *Ich habe Angst vor einem großen Hund gehabt.*
6. *Ich bin großzügig.*
7. *Ich sehe mich in Hollywood.*
8. *Ich würde sagen „Ich heiÙe Jason, Ich bin in Sydney geboren, Ich wohne gerade in Hawaii und jetzt in Bobigny. Ich habe 2 Schwestern, 2 Brüder“*
9. *Ich bin stolz auf meine Familie. Es ist eine gute Familie.*
10. *Ich möchte keine Schimpfwörter mehr sagen*
11. *Ich würde meinen Freund Okan mitnehmen.*
12. *Synio hat mich zuletzt richtig wütend gemacht.*
13. *Für mich ist die Insel Mauritius der schönste Platz der Welt.*
14. *Drei Dinge sind wichtig für mich: meine Mutter, mein Vater und meine Religion*
15. *Ich würde ein PS4 und game kaufen.*
16. *Ich trafe scheidung verändern Land*
17. *Ich will nicht, dass meine ganze Familie stirbt.*
18. *Ich möchte kung-fu auswendig lernen*
19. *Ich liebe meinen Vater sehr und bewundere ihn.*
20. *Ich bin Micheal JACKSON*

Annexe 23 - Création de personnage, année de 3è, Production de <Melinda>

- 1) Ich bin Melinda
Ich bin in Spanien geboren
Ich wohne in Bobigny
Ich bin Einzelkind
- 2) Meine Lieblingsmusik ist Latino und Popmusik
- 3) Ich habe eine Frau ausgelacht, als sie ist runtergefallen. Ich war zusammen mit Freundinnen, die sich über sie auch lustig gemacht haben.
- 4) Meine größter Traum ist Jennifer Lopez zu treffen weil ich alles bei ihr liebe, ihre Kleidung, ihre Lieder, die Art und Weise, wie sie tanzt. Einfach alles.
- 5) Meine größte Angst war Indiana Jones. Es ist eine Achterbahn in Disneyland. Ich war mit meiner besten Freundin, die auch Angst gehabt hat.
Meine Freundin hatte damals Geburtstag, es war am 17. April.
- 6) Ich bin offen und schlagfertig.
- 7) In zehn jahren möchte ich als Stilistin/Designerin arbeiten, weil ich mich wirklich für die Mode interessiere.
8. Sei deinen Freunden nah, doch deinen Feinden noch näher!!
- 9) Ich bin stolz auf meinen Stil.
Ich muss zugeben, dass ich narzisstisch bin, und ...vielleicht auch oberflächlich. Das Aussehen ist für mich sehr wichtig. Deshalb bin ich immer perfekt gestylt. Und ich bin stolz darauf.
- 10) Ich will nicht mehr in der Nacht naschen.
- 11) Ich wurde mein Handy mitnehmen.
- 12) Ich war richtig wütend, als eine Mitschülerin auf dem Schulhof mich schmutzig gemacht hat. Sie hat auf meine Jeans böse Flecken gemacht. Und als es nach der letzten Unterrichtsstunde geklingelt hat und ich die Treppe hinunterging, hat dasselbe Mädchen gewagt, mir auf den Fuß zu treten. Und das hasse ich auch!
- 13) Für mich ist Dubai der schönste Platz in der Welt, weil das echt eine Paradiesstadt ist. Und es mein Traum dort zu leben.
- 14) Es sind meine Familie, meine Kleidung und mein Freund.
- 15) Mit 500 Euro würde ich Klamotten kaufen, weil ich Klamotten mag.
- 16) Meine Eltern haben mir ein Auto gekauft.
- 17) Ich will immer sehr beliebt sein. Und ich möchte niemals, dass das ganze Gymnasium mich nicht mag und gegen mich ist.
- 18) Ich will die Welt der Models entdecken und diesen Beruf erlernen.

Annexe 24 - Création de personnage, année de 3^e, Production de <Zero>

Allemand

02 :

3^e



1. **Ich heiße Zéro . Ich komme aus New York . Ich wohne jetzt in Bobigny . Ich bin Einzelkind.**
2. **Meine Lieblingsinstrument ist Klavier.**
3. **Youtube sketch.**
4. **Ich möchte der beste Ingenieur(Auto . Handy) der Welt werden.**
5. **Meine größte Angst war, als ich in einem dunklen Raum eingesperrt wurde.**
6. **Die große Stärke ist, dass ich immer ruhig und still bleibe.**
7. **Ich zehn Jahren bin ich 24 Jahre alt .Ich bin ruhig und still und bin der beste Auto- oder Handyingenieur.Ich bin 1.82m groß und ich spiele gern Videospiele . Klavier. und ich ist Chinesse.??**
8. **Ich bin der beste Ingenieur . ich spiele gern Videospiele und ich habe einen Laden.**
9. **Ich bin stolz weil ich der beste Ingenieur und ich habe Geschäft .**
10. **Mein abgewöhnen will ist play jeux vidéo und blitzen.**
11. **Ich nehmen nehmung .kleider.Handy.freunds und mehrere schlagzeug.**
12. **Ich bin wutend weil meine Handy ist gebrochen.**
13. **Mein Platz ist london BAKER Straße (Sherlock Holmes).**
14. **Drei Dinge ist liebe.Geld und Glück.**
15. **Ich heißt sparen.**
16. **Bleiden in familie.**
17. **Mein Muter und mein Frau grab zusammen in Meernt.**
18. **Alls die servieren.**
19. **Ich admire Chine bus ich geboren dorthin.**
20. **Mein geheiminis ist ich in boss in Serienkiller.**

Annexe 25 - Création finale, pièce *Simply the Best*

SIMPLY THE BEST

Theaterstück von Lutz Hübner

Mitarbeit Sarah Nemitz

für die Theatergruppe des Collège Jean-Pierre Timbaud Bobigny 2014

2.Fassung 1.12.2014

PERSONEN

15 Schüler einer Schulklasse aus der Banlieue

Mina Assistentin bei Globe TV

Arno Redakteur bei Globe TV

Isabelle Redaktionsassistentin bei Globe TV

SPIELORT

Das kleine Studio eines TV Senders in Paris. Auf der Bühne ein kleiner Tisch mit Wasser, Fruchtsaft, etwas Obst und Keksen. Zwei Sofas und Sessel aus zusammengebundenen Matratzen, ein Haufen Kissen. Hinten eine Leinwand, auf die Videos und Kamerabilder projiziert werden können. Über der Bühne (oder vorne an der Rampe) ein rotes Licht, welches anzeigt, dass die MAZ läuft (die magnetische Aufzeichnung), wenn also das Geschehen auf der Bühne mitgeschnitten wird. Zwei Mikros auf Stativen, die für die Interviews herausgenommen werden können. Das Studio wirkt unordentlich, als wäre nach einer anderen Produktion nicht aufgeräumt worden, es liegen Kulisseanteile herum, Tücher, vielleicht Manuskripte. Seitlich ev. Boxen für die Musikeinspielungen. Ein Banner mit dem Logo der Show hängt an der Seite.

SPIELDAUER

ca. 30 – 40 Minuten

1

1.Szene

(Wenn die Saalbeleuchtung ausgegangen ist, kommen Arno und Isabelle, die Moderatoren der Sendung auf die Bühne /o der vor der Bühne n einem Spot, sie nehmen das Mikro, Musik setzt ein.)

ISABELLE: You're living in the Banlieue? You're real cool kids?

ARNO: Ihr wollt den Couchpotatoes und Nerds einmal zeigen, wie es wirklich bei euch da draußen aussieht?

ISABELLE: Then we're looking for you. You and your mates. You and your buddies.

ARNO: Dich und dein Talent, deinen Stil,

ISABELLE: Your Realness, your Knowledge, your Credibility,

ARNO: Deinen Humor und deine Lässigkeit. Einzige Bedingung: Du sprichst Deutsch?

ISABELLE: You speak English?

ARNO: Dann bist du bei uns genau richtig.

ISABELLE: Globe TV international.

ARNO: Mit der Show Simply the best...

ISABELLE: ...which is simply the best show. The real thing!

ARNO: Bewerbt euch heute noch. Clip drehen, hochladen, Spaß haben und ab in den Bus zu uns!

2.Szene

(Die Schulklasse kommt von den Seiteneingängen des Theaters in den Zuschauerraum, alle haben Taschen mit Kostümen und Requisiten dabei, einer trägt Boxen, alle wirken aufgeregt. Die Assistentin Mina führt sie.)

SYNIO Merde, j'ai oublié mon écouteurs dans le bus.

MINA: Bitte nur auf Deutsch oder Englisch!

ALEX: Mais on n'enregistre pas pour l'instant ...

MINA: Hallo? Hörst du schwer?

SYNIO: Aber jetzt wird doch noch gar nicht aufgezeichnet.

MINA: So sind die Regeln hier. Was wolltest du sagen?

SYNIO: Ich habe meine Écouteurs im Bus vergessen.

MINA: Deine was bitte?

SYNIO: Was heißt das denn auf Deutsch?

ALEX: Earplugs?

SYNIO: Deutsch

ALEX: Kopfhörer

DYLAN: Hast du doch gar nicht, die hängen um deinen Hals.

(Die Gruppe ist auf der Bühne angekommen. Sie sehen sich um.)

ZERO: Ich dachte, so ein Studio ist viel größer.

MINA: Es ist gerade kein anderes frei.

KEMY: Und wie geht es jetzt weiter?

2

MINA: Wird euch gleich erklärt. Macht es euch gemütlich. Viel Spaß
(Mina geht, die Schüler sind alleine im Studio, manche wirken ehrfürchtig, manche wirken ängstlich, andere sind albern und aufgedreht, suchen sich Plätze auf dem Sofa, albern herum stoßen sich von den Sesseln, wieder andere bedienen sich am Büffet.)

KYLIE Wir haben es geschafft! Leute! Wir sind im Fernsehen. Worldwide!
(Sie stimmen das Lied aus dem Video an.)

LYONEL Heehh!!!! Wir sind da!!!

NIKOLAS Wir sind gekommen, um zu bleiben!!

JASON Lass das, du Spinner.

NIKOLAS Heeh! Hier sind die Spinner aus der Banlieue!
(Einige beginnen herum zu blödeln, kämpfen spielerisch miteinander andere verdrehen genervt die Augen.)

PAMELA Lasst uns lieber noch einmal durchgehen, was wir gleich alles machen wollen.

LYONEL Wir gehen nichts durch, wir drehen durch.

ALLE Genau!
(Lachen.)

3. Szene
Auf dem Screen erscheint das Kamerabild von Arno und Isabelle, die vor einem Mischpult sitzen und in die Kamera winken.)

ARNO: Hallo? Dürfen wir kurz stören?

(Auf der Bühne hören alle sofort auf, herumzualbern.)

ALLE Entschuldigung
(Die Schüler wissen nicht, wohin sie sich orientieren sollen.)

ARNO: Immer nach vorne schauen, da ist die Kamera.

CINDY Waren wir zu laut? Sorry.

ARNO: Nein, das ist gut, ihr seid hier, damit was abgeht, oder? Eine richtige Show. Wir wollen keine Spaßbremsen, okay? Alles gut, alles cool, okay?

ALLE Okay.

ARNO: Ihr fühlt euch wohl?

ALLE Alles gut.

ISABELLE: Everything was okay with the bus? Did you have a good journey?

ALLE Yeah!

ISABELLE: Great.

ARNO: Okay. Welcome. Ihr habt gewonnen. Euer Video wurde ausgewählt! You! made! it!!!!!!!

(Es wird ein donnernder Applaus eingespielt, die Schüler wirken sehr glücklich.)

ISABELLE: Happy?

ALLE Yes, very happy.

ARNO: Okay, dann zeigt es uns doch mal. Freut euch doch.

3

(Die Schüler wirken etwas irritiert, manche versuchen zu jubeln, aber es wirkt nicht sehr überzeugend.)

ARNO: Mehr Begeisterung ist da nicht? Ihr habt einen knallharten Wettbewerb gewonnen, dürft eure hood, euer...Ghetto präsentieren, kleiner Scherz, mehr kommt da nicht an Power?

(Die Schüler versuchen, etwas stärker zu jubeln, Arno spielt schnelle harte Musik ein, langsam kommt etwas mehr Jubel auf, die MAZ geht an, dann geht die Musik wieder aus.)

ARNO: Viel besser.

ISABELLE: Do you see that red light? It's called the MAZ, which means you're on air, alright?

NIKOLAS Das habt ihr schon aufgenommen?

LYONEL Ja klar Alter, was denkst du denn, das ist Fernsehen und das ist ein Studio, oder?

ARNO: Bloody right, folks. Also, ich bin Arno und das neben mir ist mein Pitbull, nein, meine Pitbullerina...okay, just kidding, meine bezaubernde Assistentin Isabelle. Mina habt ihr ja bereits kennen gelernt.

(Mina kommt wieder herein, lächelt, winkt kurz in die Kamera, setzt sich seitlich auf einen Stuhl neben dem Büffet und beginnt auf ihrem Smartphone zu tippen.)

ISABELLE: If you have any question – ask Mina.

ARNO: Okay, ich würde sagen, stellt euch einfach mal kurz vor, okay?
(Die Schüler kommen vor an die Rampe, kurze Absprache mit Blicken, dann beginnen sie.)

- Ashley
 - Rayan
 - Leila
 - Dylan
 - Chelsea

ARNO: Hey, wir sind hier beim Fernsehen und nicht beim Kinderarzt, okay? Chelsea?

CHELSEA: Ja?

ISABELLE: Do you have a dream?

CHELSEA: Singing with Nicky Minaj

ARNO: Das ist doch schon mal was. Weiter?

ALEX Alex, ich mag Klaviermusik

ASHLEY Ashley

SYNIO Synio, electro music.

PAMELA Pamela.

ARNO: Und Pamela? Showtime?

PAMELA Was?

ARNO: Alles was dir einfällt.
(Pamela überlegt, gibt dann ein Zeichen, jemand schaltet Musik an, z.B. Teeyah, Kellysha beginnt Coupé Décalé zu tanzen, vielleicht tanzen einige mit ihr.)

4

ISABELLE: That's funky. I like it, great. Let's have a little break.

DYLAN: Aber es haben sich doch noch nicht alle vorgestellt.

ARNO: Wir haben erst einmal genug Material, bis gleich.

(Die MAZ geht aus.)

4. Szene

(Lichtwechsel. Die Schüler sind irritiert.)

ZERO: Ich dachte, wir sollen hier eine Show über uns machen.

MINA: Klar, aber doch nicht alle zusammen.

ZERO: Wie...

MINA: Das hier ist ein Casting, die nehmen doch nicht alle. Dafür ist das Studio viel zu klein. Die suchen sich ein paar aus.

ZERO: Aber das wusste ich nicht.

KEMY: Ich habe noch gar nichts gesagt.

KYLIE: Ich hätte auch tanzen sollen.

JASON: Ist das jetzt schon entschieden?

PAMELA: I don't understand, is everything already decided?

LYONEL: Regt euch nicht auf, machen wir uns einen Spaß.

MINA: Versucht locker zu bleiben, das ist das wichtigste.

ZERO: Warum haben die uns das nicht gesagt?

MINA: Damit ihr locker bleibt.

ZERO: Wir sollten das alle zusammen machen. Was meint ihr?

MELINDA: Klar, wir sind schließlich eine Gruppe.

ZERO: Genau. Alle oder keiner.

(High five, die Gruppe ist sich einig.)

5. Szene

(Auf dem Screen sind wieder Arno und Isabelle zu sehen.)

ARNO: Okay, wir haben da was für euch, kleine Spielerei. Wollt ihr mal sehen?

(Ein kurzes Video, es beginnt mit einem Dubstep, dann werden die Namen als Loop eingespielt, es klingt wie ein Rap, dazu verfremdet das Bild der jubelnden Gruppe, in Falschfarben, psychedelisch, polarisierte Farben, eine Passage der Kamerafahrt durch Bobigny aus dem Video der Schüler, dann Übergang z.B. auf Song „la vendééé freestyle / african dream“, dann sieht man Kellysha und die anderen tanzen, Weißblende.)

MELINDA: Ist das cool, wir kommen so dermaßen cool rüber.

PAMELA: Wow, wir sehen aus wie Stars.

(Isabelle und Arno sind wieder auf dem Screen zu sehen.)

ARNO: Wir können zaubern, oder?

ISABELLE: You like it?

MELINDA: Krass

5

NIKOLAS: Könnt ihr mir das mailen? Damit ich das meinen Eltern zeigen kann?

ISABELLE: Just a little foretaste.

ARNO: Jetzt kann es losgehen. Seid ihr bereit?

ALLE: Wir können loslegen.

ISABELLE: You?

CLARA: We do the show, don't we?

JASON: We've got plenty of ideas.

ARNO: Klar ihr dürft Vorschläge machen.

ISABELLE: But we choose.

ARNO: Wir freuen uns natürlich über eure Ideen.

CLARA: Wir dachten, es ist unsere Show

ISABELLE: Yes, but we're the Pros, it's our job okay?

ZERO: Noch was, wir wollen das gerne alle zusammen machen.

NIKOLAS: Mina hat gesagt, dass nicht alle genommen werden.

ISABELLE: Mina? Do you wanna keep your job? Then it's helpful to give only the informations you're allowed to give. You know what I mean?

MINA: I'm so sorry. I thought...

ISABELLE: Don't think, Mina, it brings ill luck

NIKOLAS: Stimmt das denn?

ARNO: Ja stimmt. Wir brauchen fünf von euch.

ZERO: Alle oder keiner.

NIKOLAS: Wir wollen zusammenbleiben.

ARNO: Ihr seid zu viele für Studio 3

MELINDA: Dann nehmt ein größeres Studio.

ISABELLE: There's a school from Marseille waiting in the lobby. They're keen to do the job, no problem

ARNO: Übrigens werden wir homestories drehen, Geschichten aus dem Viertel, da werden alle beteiligt sein und wer dabei ist, bekommt Geld. Aber für die Show brauchen wir nur fünf Leute. So sieht es aus.

ISABELLE: Think about it. If you don't want to do it I'll order the bus. You're free to do what you want to.

(Das Bild auf dem Screen verschwindet.) Le groupe se consulte, chuchote, discute. On entend le texte ci-dessous par bribes

- Alle oder keiner

- Aber wenn alle in den homestories auftauchen ist das doch okay, oder?

- Das sagt er jetzt doch nur

- Aber wir wollten das doch gemeinsam machen.

- Ich habe schon allen gesagt, dass ich im Fernsehen bin.

- Ich auch.

- Sollen wir gehen?

6

- Nein, wir machen das. Aber wir müssen fair bleiben, okay?
- Wir dürfen uns nicht gegenseitig fertig machen.
- Und jeder muss eine Chance bekommen.

6. Szene

(Isabelle und Arno erscheinen wieder.)

ISABELLE: What's your decision?

ALLE We will do it.

ARNO: Sehr gute Entscheidung.

MELINDA Und wie geht das jetzt?

ARNO: Ganz locker. Die erste Runde ist freestyle. Zeigt einfach mal, was ihr drauf habt.

ISABELLE: Sell your town Bobigny!

(Sie starten den Backtrack wieder, stellen sich in eine Reihe.)

- Bobigny!
- Where the sky is bluer
- The guys nicer
- The girls cooler
- We stick together
- We are one family.

ISABELLE: Don't care about that

ARNO: Jetzt brauchen wir ein Interview, klärt mal unter euch, wer das macht.

(Der Screen geht aus.)

7. Szene

(Der Screen geht wieder an.)

ARNO: Also. Ihr beide da hinten macht das Interview. Wie heißt ihr?

(Die Gruppe reagiert etwas aufmüppig)

KELLY: Ich? Kelly

ARNO: Und du? Neben ihr?

LEILA: Leila.

ARNO: Dann legt mal los.

KELLY: Kann nicht jemand anderes? Ich hab heute keinen guten Tag.

LEILA: Ich will das auch nicht machen. Ich bin...zu aggressiv dafür

ISABELLE: Listen, in or out, all or nothing. Everybody in this studio is part of the show and has to work, that's why you are here, isn't it, we don't have any time for bitching, so please don't waste our time.

(Stille)

ARNO: Das meint sie nicht so, Mädels, versucht es einfach. Ihr könnt gar nichts falsch machen.

- From all countries from all over the world
- We are friendly
- We are....
- Come on!
- ...we are...I don't have any idea, what could be positive...
- Sag irgendwas!

ARNO: Ja, das ist gut, macht mal alles schlecht, alles, was ihr hasst an Bobigny. Macht euer Viertel schlecht, okay? Nur mal so aus Spaß.

JASON Es ist dreckig

KYLIE Ich hab Angst vor dunklen Ecken

ALEX Wer hier wohnt hat keine Chance

DYLAN Wer hier wohnt ist ganz unten

ZERO Es gibt Ratten

ARNO: Okay, und jetzt noch was Positives?

KEMY Es ist meine Heimat

(Die MAZ geht aus.)

ISABELLE: You did a great job, wonderful .

SYNIO Was ist denn jetzt mit unseren Vorschlägen?

ALEX Habt ihr jetzt schon jemanden ausgesucht?

DYLAN Ist das schon entschieden?

7

(Die Mädchen gehen nach vorne, Mina bringt ihnen die Mikros, es wird ein Jingle eingespielt. Lichtwechsel.)

ARNO: Okay, hier kommen Leila und Kelly.

LEILA: Okay, Kelly, schön dass du da bist.

KELLY: Hallo

LEILA: Was ist dein Motto?

KELLY: Believe in yourself.

LEILA: Gefällt mir.

ISABELLE: In English please.

LEILA: What would you do first if you get this job?

KELLY: I think first I would go shopping.

LEILA: Me too.

KELLY: What is important for you?

LEILA: My family. My Smartphone. And for you?

KELLY: Maybe my hair, my shoes...

(Sie lachen)

LEILA: And keep cool whatever happens. I remember last week in the Underground. I was sitting next to a lady with a baby.

ISABELLE: In Germans please.

LEILA: Das Kind hat angefangen, mich an den Haaren zu ziehen. Das hat richtig wehgetan. Ich habe das Baby an der Hand gefasst, aber es hat immer stärker gezogen. Aber ich habe mir gesagt

8

ISABELLE: In English please.

LEILA: Keep cool

KELLY: What do you want to achieve in your life?

LEILA: Maybe having a restaurant? And you?

KELLY: Being a model?

ARNO: Danke. Das reicht.

(Die beiden stehen auf.)

LEILA: War das nicht gut?

ISABELLE: We need other stories. That's all so...normal, so banal...so...I don't know.

ARNO: Habt ihr nicht ein paar knackige Geschichten?

ISABELLE: Something heavy you've experienced in your hood? Some tough stories, strange encounters? Hey you. What are you afraid of?

- Snakes
- Me too
- Me too
- I'm afraid of mice
- Lizards
- Dogs

(Alle lachen.)

ISABELLE: You're from the Banlieue and you are afraid of animals? Nothing else?

- One time I was afraid of a clown
- Die Achterbahn im Disneyland.

(Alle lachen)

ISABELLE: Okay, if you don't want to cooperate we can cut it right now.

ALLE: What?

ISABELLE: You want to bullshit us, don't you?

ALLE: No!

ARNO: Was sollen wir denn mit euch machen?

(Einer der Schüler/ eine Schülerin kommt nach vorne, nimmt sich das Mikro.)

JASON ET LYONEL: Wollt ihr mal eine richtige Geschichte aus der Banlieue hören? Okay, ich habe eine kleine Schwester sie heißt Mia. Ich habe noch vier andere Geschwister, aber Mia ist meine Liebblingsschwester. Und ich versuche ihr immer eine Freude zu machen. Deshalb habe ich letzte Ostern gespart, um ihr ein Geschenk zu kaufen. Ein riesiges Schokoladenosterei, gefüllt mit Karamellbonbons, die mag sie nämlich total gern. Ich bin mit ihr an Ostersonntag zu dem Spielplatz hinter der Autobahnauffahrt gegangen und hab ihr gesagt, sie soll die Augen zumachen, dann habe ich das Ei im Sandkasten vergraben. In einer Plastiktüte. Sie hat angefangen zu suchen und ich habe mich schon auf ihr Gesicht gefreut, wenn sie das Ei endlich gefunden hat. In der Nähe tauchten plötzlich so ein paar seltsame Typen auf, die mir nicht gefielen. Ich dachte noch, das ist kein guter Platz um Osterei zu suchen und da

9

kam Mia mit einer Plastiktüte zu mir, sie strahlte. Aber das war nicht meine Plastiktüte. In der Tüte waren viele kleine Plastikbeutel mit weißem Pulver und ich wusste jetzt, warum diese Typen mich beobachteten. Ich sagte: Mia, das ist nicht mein Geschenk, das sind Gewürze für Weihnachtskekse, die hat der Nikolaus dort versteckt und der wird sehr böse, wenn er keine Kekse backen kann im Winter. Bring das schnell wieder dorthin, wo du es gefunden hast. Mia wollte nicht, aber ich habe ihr gesagt, dass der Weihnachtsmann wirklich sehr böse werden kann und wir deshalb sofort gehen müssen. Sie heulte, brachte den Beutel zurück, ich nahm sie an der Hand und zog sie weg. Einer der Typen folgte uns, aber ich konnte nicht rennen wegen Mia. Er kam immer näher, rief Hey! Ich drehte mich um, er warf mir das Ei zu und verschwand. Mia fragte, ob das der Weihnachtsmann war und ich sagte ja, weil mir nichts anderes einfiel. Der hat ja gar keinen Bart. Der wächst ihm noch, sagte ich, es ist ja noch viel Zeit bis Weihnachten und zuhause erzählte Mia dann stolz, dass ihr der Weihnachtsmann ein Osterei geschenkt hat. Ich habe nicht versucht, das meiner Mutter zu erklären.

ISABELLE: Now you got it. Finally.

ARNO: Ihr seid im Team, gratuliere.

ISABELLE: Tough story, really hardboiled, I love it.

ARNO: Wir gehen zaubern, bis gleich.

8. Szene

(Der Screen wird dunkel, die MAZ geht aus.)

DYLAN: Was war das denn für ein Blödsinn?

ZERO: Ihr seid doch Moslems. Was erzählt ihr denn vom Osterhasen?

JASON: Wir haben nur erzählt, was die gern hören wollen.

PAMELA: **He's right. We gotta do what they want to be in the show, and I want to be in the show.**

ZERO: Aber das war doch gelogen.

LYONEL: Wenn wir hier nur nett sind, kommen wir nicht weiter.

KEMY: Ja, ihr seid jetzt weiter.

KYLIE: Hier hat jeder die gleiche Chance.

ZERO: Aber du erzählst denen nur, was sie von der Banlieue hören wollen. Dass wir alle nur Dealer und Kriminelle sind.

KYLIE: Ist doch egal.

LYONEL: Ich will nur diesen Job, basta. Macht was ihr wollt.

ZERO: Okay, dann geht es jetzt wohl alle gegen alle.

(Der Screen geht wieder an.)

ARNO: Okay, wollt ihr den Clip sehen?

CINDY: Eine Frage noch. Wie viel bekommen die Gewinner?

ARNO: Ihr seid alle Gewinner.

CINDY: Sag schon.

ARNO: Tausend Euro pro Nase.

(Die Gruppe reagiert)

ARNO: Aber dafür müsst ihr ein bisschen aufmachen, uns euer Herz zeigen, eure Seele. Ihr seid hier, um allen da draußen zu zeigen, wie es in der Banlieue wirklich zugeht.

10

(Der Screen wird dunkel, die MAZ geht aus.)

9. Szene

(Mina steht auf und will nach draußen gehen.)

MINA: Übrigens, ein Tipp. Sagt hier nur das, was ihr auch vor der versammelten Schule und der ganzen Familie erzählen würdet.

NIKOLAS: Wie meinst du das?

MINA: Denkt nicht diesen kleinen Raum hier, denkt ein Stadium voller Menschen. Und passt auf was ihr sagt.

ALLE: Klar.

MINA: Immer. Jetzt auch.

NIKOLAS: Wie meinst du das?

MINA: So wie ich es sage.

KYLIE: Sag mal, Mina, irgendwoher kenne ich dich. Kann das sein?

MINA: Ich war letztes Jahr im Finale von Supertalent.

PAMELA: Genau, das habe ich gesehen. Was hast du gesungen?

(Mina singt kurz: *Simply the best von Tina Turner an.*)

PAMELA: Echt krass.

CINDY: Aber warum bist du hier?

MINA: Naja, es dauert seine Zeit, bis neue Projekte ins Laufen kommen, deshalb jobbe ich solange hier.

PAMELA: Und wie ist das so? Vor all den Leuten zu stehen? Ein Star zu sein?

MINA: Darüber darf ich nichts sagen.

CINDY: Warum nicht?

MINA: Ich habe einen Vertrag unterschrieben. Ich will mir nicht schaden, wenn es mit meiner Karriere wieder losgeht. Und es geht bald weiter, das weiß ich.

(Mina geht.)

NIKOLAS: Was meinte die denn? Wir sollen aufpassen, was wir sagen?

LYONEL: Wir sollen hier gute Geschichten erzählen, das meint sie.

ALEX: Es geht um die Wahrheit.

CINDY: Um unser Leben. Unsere Träume.

ZERO: Wohin man geht, wenn es einem dreckig geht.

NIKOLAS: Das geht niemanden etwas an.

ZERO: Und warum bist du dann hier?

ZERO: Ich werde nichts erzählen.

CHELSEIE: Wenn wir jetzt nicht mitmachen, sind die Blödmänner aus Marseille dran. Ich brauche das Geld. Mit tausend Euro muss ich nicht in den Ferien arbeiten und ich kann meinen Eltern helfen. Das dürft ihr mir nicht kaputt machen.

CLARA: Alle oder keiner. Das haben wir gesagt. Und jetzt geht es nur darum, dass du dein Geld bekommst? Das interessiert mich nicht.

11

(Die beiden beginnen zu kämpfen, die anderen trennen sie.)

DYLAN: Seid ihr verrückt? Auseinander. Wollt ihr, dass wir genau die asozialen Typen werden, die die sehen wollen? Banlieue Schläger, die nur Kohle machen wollen?

LYONEL: Hört auf zu streiten!

JASON: Ja, jetzt bestimmen wir die Regeln, okay? Wir sagen, was wir sagen wollen.

MELINDA: Und wenn sie das nicht mögen, ist das ihr Problem. Okay?

ALLE: Okay.

10. Szene

(Der Screen geht wieder an, Aziz und Isabelle erscheinen.)

ARNO: Okay, we start with the next challenge. Open your heart.

ISABELLE: Do you want some cosy light? Smooth music?

- CHELSEA: Egal, ganz wie ihr wollt.

ARNO: Wir sind gespannt.

(Rotes Licht, alle setzen sich vorne an die Rampe, ruhige Musik wird eingespielt.)

- KYLIE: Wir haben Ziele

- RAYANE: Informatiker

- CINDY: Ein Restaurant eröffnen

- KELLY: Modedesignerin

- LYONEL: Astronom

- DYLAN: Fußballspieler

- JASON: Ingenieur

- PAMELA: Superstar

- CHELSEA: Superstar?

- PAMELA: Warum denn nicht?

- CHELSEA: Stimmt

- NICOLAS: Den Koran auswendig lernen

- KELLY: Echt?

- NICOLAS: Warum denn nicht?

- KELLY: Stimmt

- LYONEL: Oder ins Weltall reisen und ein Stück Stern holen. Und wenn Sie einen Traum haben, dann halten Sie an ihm fest.

- LEILA: Machen wir auch.

- KELLY: Wir lieben unsere Familien

- KEMY: Wie alle Menschen

- LYONEL: Und sie gehen uns auf die Nerven

- CHELSEA: Wie allen Menschen

(Sie lachen)

- JASON: Wenn ihr uns eingeladen habt, weil wir aus der Banlieue kommen, müssen wir euch enttäuschen.

12

- **LEILA**: Wir sind nämlich normal.
- **ALEX**: Alle
- **ZERO**: Außer mir.
- **KEMY**: Wieso?
- **ZERO**: Ich bin eigentlich ein Serienkiller

(Sie lachen)

- **CHELSEA**: Okay, alle außer ihm sind normal / **OK, we're all normal but him;**
- **KELLY**: Und wir sind froh, in der Banlieue zu leben.

(Sie lachen.)

- **KEMY**: Okay. Zufrieden?

(Der Screen geht an, auf dem Isabelle und Arno applaudieren.)

ISABELLE: Now it's time for decisions. We draw up a shortlist and will be back in a minute. See you.

11. Szene

(Die Schüler stehen wieder auf, holen sich etwas zu trinken, essen Obst.)

SYNIO Wir waren gut.
ALEX Find ich auch.
DYLAN Jetzt ist es unsere Show.
ZERO Genau.

(Der Screen geht an, jemand scheint unabsichtlich auf die Taste gekommen zu sein, Isabelle und Arno sitzen entspannt auf ihren Stühlen, die Füße hochgelegt, trinken Kaffee, man hört den Dialog.)

ARNO: ...denke ich auch. Und hast du schon mal so einen Kitsch gehört? Hast du damit gerechnet?

ISABELLE: How can one have such square dreams.

ARNO: Die wollen eben nur das, was sie im Fernsehen sehen.

ISABELLE: In a way it's a compliment for us.

ARNO: Und was machen wir jetzt mit denen?

ISABELLE: I think we should...

(Der Screen wird wieder dunkel, alle Schüler sind entsetzt, eine Zeitlang weiß keiner, was er sagen soll.)

MELINDA Ich hab's gewusst.

CLARA Wir gehen. Wir müssen sofort gehen....

(Die Gruppe reagiert)

12. Szene

(Auf dem Screen sind wieder Isabelle und Arno zu sehen, jetzt wieder ganz offiziell und freundlich.)

ARNO: Alles klar, Leute, wir haben unsere Auswahl getroffen.

(Ein Jingle wird eingespielt, wie bei Juryentscheidungen in Castingshows, Lichtwechsel.)

ARNO: Einen hatten wir ja schon. Wo bist du?

13

(Der Schüler hebt den Arm.)

ISABELLE: Hey Number one. High five.

ARNO: Number two: Du da hinten. Wie heißt du?

ISABELLE: We couldn't remember all your names.

(Ab jetzt alle linlierten Texte in den Muttersprachen der Schüler.)

- Wenn ihr euch nicht mal ein paar Namen merken könnt, ist das euer Problem.

ISABELLE: German or English!

- Ihr haltet euch nicht an die Regeln. Warum sollten wir das tun?

ARNO: Wir verstehen dich nicht.

- Genau das ist euer Problem.

ISABELLE: What?

- Genau das ist euer Problem.

- **JASON**: Wie wollt ihr etwas über die Banlieue machen, wenn ihr uns nicht versteht. **(CREOLE)**

- **KELLY**: Das ist euer Problem. **(CHINOIS)**

- **RAYANE**: Weil ihr nur ein paar Idioten seid, die nichts verstehen. **(ARABE)**

- **NICOLAS**: Oui vous etes tous des idiots. **(SONINKE)**

- **CINDY**: Weil ihr euch nicht für uns interessiert. **(CHINOIS)**

- Weil wir nicht so blöd sind, wie ihr denkt. Wir sind nämlich überhaupt nicht blöd.

- **KYLIE**: Wir sind nämlich überhaupt nicht blöd. **(PORTUGAIS) E verdade, nos não temos nada de parvos.**

- Und ihr seid nur ein paar...

- **ZERO**: Trottel. **(CHINOIS)**

- Genau. Trottel.

- Wie sagt man das in deiner Sprache?

- **KEMY**: Trottel. **(CHINOIS)**

(Alle lachen.)

- Und wie noch?

- **PAMELA**: Ihr seid uns egal.

- **MELINDA**: Ihr könnt uns mal. **(ESPAGNOL) Le molesta.**

- **CHELSEA**: Ganz schön blöd für euch jetzt, oder? **(ITALIEN)**

ISABELLE: You will start speaking German or English now!

- Wir wollen nicht.

ARNO: Was?

- **CHELSEA**: Zuhören, einfach mal zuhören! **(ESPAGNOL)**

(Die Schüler gehen an die Rampe, nun beginnen alle durcheinander zu sprechen, all in ihren Sprachen, sie werden immer lauter, eine Schimpftirade, manche beginnen zu singen, die Stimmung wird immer aufgeregter, sie verhöhnen Arno und Isabelle, brüllen ihren Frust heraus. Irgendwann geht der Screen aus, inzwischen singen alle zusammen, dann beginnen sie die Sofas und Sessel auseinander zu reißen, werfen sie im Studio herum, verwüsten die Kulisse, dann setzen sie sich, erschöpft und zufrieden.)

14

Texte mélangé, dit simultanément

- Das hat gut getan.
- Den Job bekommen wir nicht.
- Egal.
- Und jetzt?
- Gehen wir.
- Vous vous rappelez comment on sort d'ici?

(Mina kommt herein.)

- Du kannst den Bus bestellen, wir machen es nicht.

MINA: Aber ihr habt es gemacht und ihr wart super.

ALLE: Wie !?

MINA: Die sind total zufrieden mit euch.

- Wieso?

MINA: Ihr habt gemacht, was die wollten.

- Haben wir nicht!

MINA: Hier kommt niemand aus Versehen an eine Taste. Kapiert? Und die MAZ lief die ganze Zeit. Immer.

- Warum hast du uns das nicht gesagt?

MINA: Dann hätte ich meinen Job verloren. Außerdem wart ihr gut. Richtig authentisch.

- Was redest du da?

(Der Screen geht wieder an.)

ISABELLE: Very authentic.

ARNO: Sorry für den kleinen Trick vorhin. Danach wart ihr richtig natürlich.

ISABELLE: We needed a banger for the end of the trailer.

ARNO: Wollt ihr mal reinschauen?

(Auf dem Screen läuft ein Werbeclip / Trailer, ein Mix aus den Offszenen, kurzen Clips aus den Showeinlagen, die Schüler, die zu Anfang die Affen gegeben haben. Manchmal nur eine Kamera auf einem der Gesichter, Zitate: ich will nur das Geld, ich will hier raus etc...ein Mix, der mit der großen Schimpfarie endet, dann Überleitung zu einer Moderatorin, die ein neues Magazin ankündigt,

„Simply the best, ein Streetmagazin mit den News aus der Banlieue, street fashion, music, Ghetto style, alles was angesagt ist!“

dazwischen kurze Jingles mit Sätzen aus den Talks:

Und ihr könnt diese kitschige Musik ruhig ausmachen...“

„Richtig, denn hier kommt the real thing...“

Der Mix endet, Arno und Aziz schalten sich ein.)

ARNO: Na? Was sagt ihr?

ISABELLE: We'll pump it up, pimp it up and it'll be a real cool number one trailer.

ARNO: Und noch eine gute Nachricht. Wir suchen niemanden aus, wir haben einfach euch alle genommen, in der Gruppe seid ihr einfach besser.

15

ISABELLE: 300 Euro each.

ENDE

ARNO: Mina zeigt euch die Rechnungsabteilung.

ISABELLE: There you have to sign the agreement, that we have the right to broadcast it

ARNO: Der Bus wartet schon, gute Reise.

(Der Screen wird dunkel.)

- Wir sind nur Material für einen Trailer? Mehr nicht?
- 300 Euro.
- Ich will das nicht.
- Wenn einer Nein sagt, bekommt keiner was.
- Ich brauche das Geld.
- Aber wir sind da nur Wilde aus der Banlieue.
- Ist doch egal.
- Ist es das?

MINA: Können wir jetzt gehen?

- Machen wir das?
- Ich weiß nicht
- Kannst du was für uns singen?

(Mina beginnt „Simply the best“ in einer langsamen, sehr souligen Version zu singen. Langsam geht das Licht aus.)

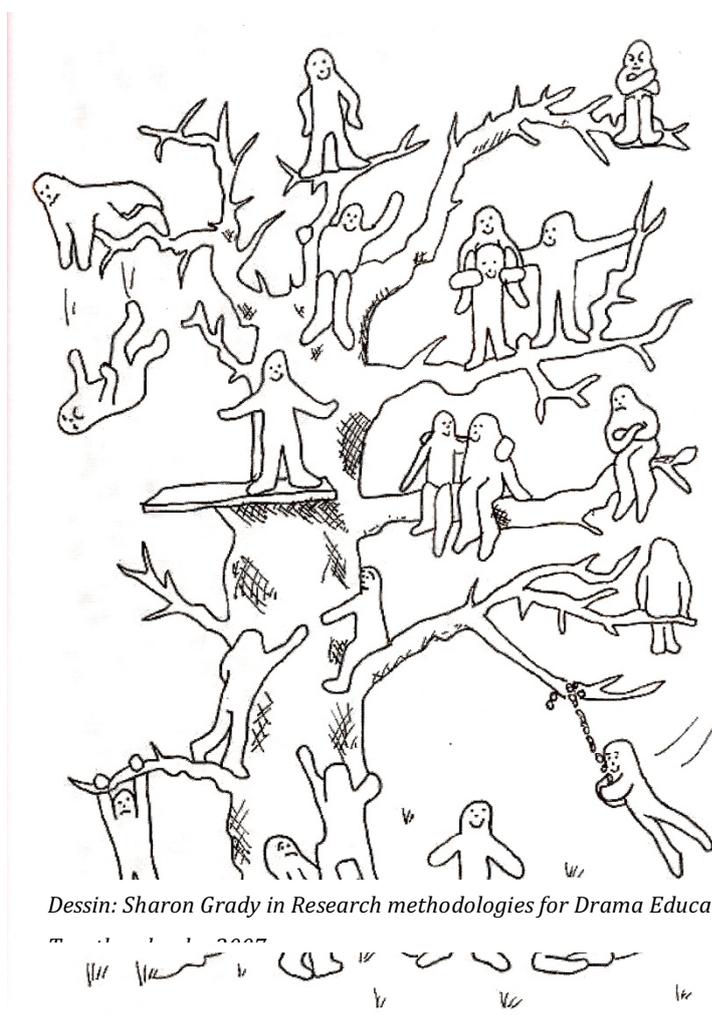
16

PARTIE 4

OUTILS DE RECUEIL DE DONNEES

Annexe 26 - Fiche d'auto-évaluation d'après Aden (2010). Les arbres d'auto-positionnement

Date :	Ecole :	Nom :

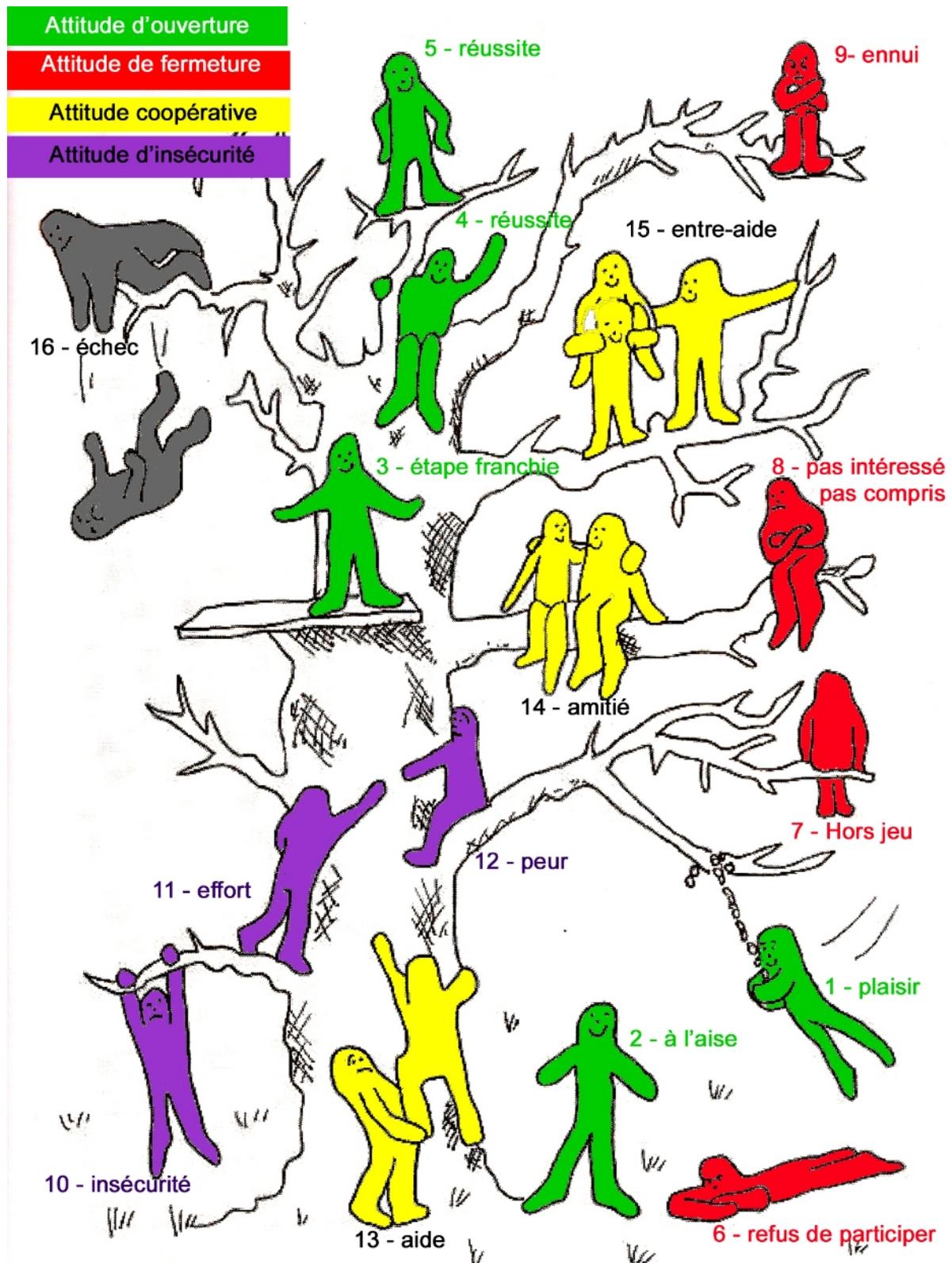


Dans cet arbre, **entoure** le ou les personnages qui correspondent le mieux à ton sentiment personnel après l'atelier de théâtre. Si tu en as envie, tu peux commenter ou expliquer par quelques mots ou phrases en allemand, en anglais ou en français.

In this tree, **circle** the character(s) who best match your personal feelings after the theatre workshop. If you want you can explain with a few words or sentences in English, French or German.

Markiere in diesem Baum alle Figuren, die deinem persönlichen Gefühl nach dem Theater-Workshop entsprechen. Du kannst es unten mit einigen Wörtern kommentieren: auf Deutsch, Englisch oder Französisch.

Codage des arbres d'auto-positionnement:



Codage pour l'analyse : Vue d'ensemble

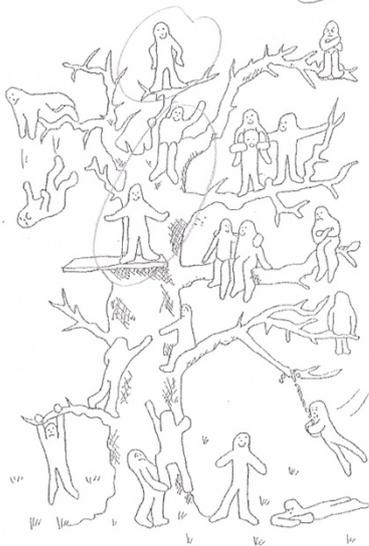
Codage pour l'analyse : Détail

Participant	1					2					3					4					5					6					7					8					9					10					11					12					13					14					15					16				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50																														
Isabelle																																																								15/10/2013: Je suis fatiguée. Je n'ai pas vraiment apprécié cette séance.																								
Isabelle																																																			05/11/2013: Je suis contente de cette séance car il était ludique et je me sentais hâlaise dans mes mou																													
Isabelle																																																			03/12/2013: J'ai aimé cette séance car j'ai beaucoup apprécié l'activité avec les cartes.																													
Isabelle																																																			02/12/2013: J'ai beaucoup apprécié le jeu avec les mails, enfin lorsqu'on doit être sincère.																													
Isabelle																																																			28/02/2014: Je n'ai pas du tout aimé car : nous travaillons sur Tom Sawyer et moi j'aime pas ce thème																													
Isabelle																																																			05/02/2014: J'ai trop aimé cette séance, enfin la deuxième séance, car on doit inventer notre propre																													
Isabelle																																																			25/11/2014: Je suis très contente de ces séances malgré la fatigue, car c'est nous qui avons inventé que																													
Dyano																																																			15/10/2013: C'est amusant																													
Dyano																																																			05/11/2013: Je me suis amusé car on a joué.																													
Dyano																																																			14/11/2013: C'était bien.																													
Dyano																																																			03/12/2013: C'était bien de jouer.																													
Dyano																																																			10/12/2013: C'était bien.																													
Dyano																																																			09/02/2014: C'était amusant de regarder la vidéo.																													
Dyano																																																			14/02/2014: C'était bien quand il ont refait les tableaux vivants.																													
Dyano																																																			28/01/2014: J'ai trop aimé ça en plus. C'était nul et je viendrais plus en suite.																													
Dyano																																																			04/02/2014: J'ai aimé. C'était bien de jouer au jeu avec les mails car c'était amusant.																													
Dyano																																																			29/11/2014: Ça m'a plus quand on est passé en duo. C'est marrants.																													
Dyano																																																			06/11/2013: J'ai aimé bien mais l'animal utilisait les de leur Ann le dandy et était bien																													

Annexe 27 - Exemple de questionnaire du type arbre d'auto-positionnement rempli par un élève

Théâtre en classe bilingue : « Rencontres »

Date : 4/2/14	Ecole : JPT	Nom : Lebond7
---------------	-------------	---------------



Dans cet arbre, **entoure** le ou les personnages qui correspondent le mieux à ton sentiment personnel après l'atelier de théâtre. Si tu en as envie, tu peux commenter ou expliquer par quelques mots ou phrases en allemand, en anglais ou en français.

In this tree, **circle** the character(s) who best match your personal feelings after the theatre workshop. If you want you can explain with a few words or sentences in English, French or German.

Markiere in diesem Baum alle Figuren, die deinem persönlichen Gefühl nach dem Theater-Workshop entsprechen. Du kannst es unten mit einigen Wörtern kommentieren: auf Deutsch, Englisch oder Französisch.

J'ai tout aimé mais le moment que j'ai préféré est la création de la scène car il y avait des fouirre et qu'on a laissé notre imagination se mettre en marche et nous avons pu réunir nos idées.

Dessin: Sharon Grady in Research methodologies for Drama Education. Trentham books, 2007.

Annexe 28 - Le questionnaire d'empathie d'après Davis (1980)

(extrait – année de 4è)

Ces affirmations décrivent ta façon de réagir dans différentes situations. Pour chaque réaction, indique si cela te ressemble plus ou moins en entourant la lettre qui correspond le mieux.

A	B	C	D	E
Ça c'est vraiment moi	Ça me ressemble assez bien	Ça me ressemble un peu	Ça ne me ressemble pas beaucoup	Ça ne me ressemble pas du tout

1. Je suis assez souvent dans la lune et je m'imagine plein de choses qui pourraient m'arriver.

A B C D E

2. Souvent, je me sens triste pour les gens qui ont moins de chance que moi.

A B C D E

3. J'ai parfois du mal à me mettre à la place des autres.

A B C D E

4. Quand les autres ont des problèmes, quelque fois, ça m'est égal.

A B C D E

5. Quand je lis une histoire, j'arrive à ressentir les mêmes choses que les personnages, comme si j'y étais.

A B C D E

A	B	C	D	E
Ça c'est vraiment moi	Ça me ressemble assez bien	Ça me ressemble un peu	Ça ne me ressemble pas beaucoup	Ça ne me ressemble pas du tout

6. Quand je suis dans une situation de danger, je suis inquiet et je me sens mal à l'aise.

A B C D E

7. Quand je regarde un film ou un spectacle, souvent, je n'arrive pas à entrer complètement dans l'histoire.

A B C D E

8. Quand dans un groupe on n'est pas d'accord, je ne dis pas tout de suite ce que je pense ou ce que je veux faire. J'essaie d'abord de comprendre toutes les idées, tous les sentiments des autres.

A B C D E

9. Quand je vois qu'on veut se servir de quelqu'un qui ne peut pas se défendre, j'ai un peu envie de le protéger.

A B C D E

10. Quelques fois je ne sais pas ce que je dois dire ou faire quand les émotions sont trop fortes (une trop grande peur, une trop grande tristesse, un immense bonheur etc.).

A B C D E

A	B	C	D	E
Ça c'est vraiment moi	Ça me ressemble assez bien	Ça me ressemble un peu	Ça ne me ressemble pas beaucoup	Ça ne me ressemble pas du tout

11. Il m'arrive parfois d'essayer de mieux comprendre mes amis en essayant de me mettre à leur place (en me demandant ce que je ferais, penserais ou sentirais si j'étais eux).

A B C D E

12. J'arrive rarement à entrer complètement dans un bon livre ou un film.

A B C D E

13. Quand je vois quelqu'un se faire mal, en général, je reste calme.

A B C D E

14. En général, les malheurs des autres ne me touchent pas beaucoup.

A B C D E

15. Quand je suis sûr d'avoir raison, je n'ai pas besoin d'écouter ce que disent les autres.

A B C D E

A	B	C	D	E
Ça c'est vraiment moi	Ça me ressemble assez bien	Ça me ressemble un peu	Ça ne me ressemble pas beaucoup	Ça ne me ressemble pas du tout

16. Après avoir vu un film, une vidéo ou une pièce de théâtre, je me sens comme si j'étais un des personnages.

A B C D E

17. Si je me trouve dans une situation avec des émotions très fortes (une très grande joie, une très grande tristesse etc.), ça me fait peur.

A B C D E

18. Quand je vois que quelqu'un est traité de façon injuste, je n'ai pas toujours de peine pour cette personne.

A B C D E

19. En général, quand il faut se décider très vite, je gère plutôt bien la situation.

A B C D E

20. Quand je suis témoin d'un événement, en général, ça ne me laisse pas indifférent.

A B C D E

A	B	C	D	E
Ça c'est vraiment moi	Ça me ressemble assez bien	Ça me ressemble un peu	Ça ne me ressemble pas beaucoup	Ça ne me ressemble pas du tout

21. Je crois qu'il y a toujours deux façons différentes de voir les choses et j'essaie de les prendre en compte.

A B C D E

22. Je pense que je suis plutôt sensible.

A B C D E

23. Quand je regarde un bon film, j'arrive facilement à me mettre à la place du personnage principal.

A B C D E

24. Je panique vite quand il faut agir dans l'urgence.

A B C D E

25. Quand je suis en colère contre quelqu'un, j'essaie presque toujours de m'imaginer que je suis cette personne.

A B C D E

A	B	C	D	E
Ça c'est vraiment moi	Ça me ressemble assez bien	Ça me ressemble un peu	Ça ne me ressemble pas beaucoup	Ça ne me ressemble pas du tout

26. Quand je lis un roman ou une histoire intéressante, j'essaie d'imaginer ce que je ressentirais si ces événements m'arrivaient.

A B C D E

27. Quand je vois quelqu'un qui a vraiment besoin d'aide dans un moment difficile, je ne sais pas ce que je dois faire et je me sens très mal.

A B C D E

28. Avant de critiquer quelqu'un, j'essaie d'imaginer ce que je ressentirais si j'étais à sa place.

A B C D E

Annexe 29 - Outil d'analyse de données : le questionnaire de Pavis (2012, p. 74-78)

1. Caractéristiques générales de la mise en scène

- a. Ce qui tient les éléments du spectacle (rapports des systèmes scéniques).
- b. Cohérence ou incohérence de la mise en scène : sur quoi se fonde-t-elle ?
- c. Place de la mise en scène dans le contexte culturel et esthétique.
- d. Qu'est-ce qui vous dérange dans cette mise en scène : quels moments forts, faibles ou ennuyeux ? Comment se situe-t-elle dans la production actuelle ?

2. Scénographie

- a. Formes de l'espace urbain, architectural, scénique, gestuel, etc.
- b. Rapport entre espace du public et espace du jeu.
- c. Principes de la structuration de l'espace :
 1. Fonction dramaturgique de l'espace scénique et de son occupation.
 2. Rapport du scénique et de l'extrascénique.
 3. Lien entre l'espace utilisé et la fiction du texte dramatique mise en scène.
 4. Rapport du montré et du caché.
 5. Comment évolue la scénographie ? À quoi correspondent ses transformations ?
- d. Systèmes des couleurs, des formes, des matières : leurs connotations.

3. Système des éclairages

Nature, lien à la fiction, à la représentation, à l'acteur.

Effets sur la réception du spectacle.

4. Objets

Nature, fonction, matière, rapport à l'espace et au corps, système de leur emploi.

5. Costumes, maquillages, masques

Fonction, système, rapport au corps.

6. Performance des acteurs

- a. Description physique des acteurs (gestuelle, mimique, maquillage) ; changements dans leur apparence.
- b. Kinesthésie présumée des acteurs, kinesthésie induite chez l'observateur.
- c. Construction du personnage ; acteur/rôle.
- d. Rapport de l'acteur et du groupe : déplacements, rapports d'ensemble, trajectoire.

- e. Rapport texte/corps.
- f. Voix : qualités, effets produits, rapport à la diction et au chant.
- g. Statut du comédien : son passé, sa situation dans la profession, etc.

7. Fonction de la musique, du bruit, du silence

- a. Nature et caractéristiques : rapport à la fable, à la diction.
- b. À quels moments interviennent-ils ? Conséquence sur le reste de la représentation.

8. Rythme du spectacle

- a. Rythme de quelques systèmes signifiants (échanges des dialogues, éclairages, costumes, gestualité, etc.). Lien entre durée réelle et durée vécue.
- b. Le rythme global du spectacle : rythme continu ou discontinu, changements de régime, lien avec la mise en scène.

9. Lecture de la fable par cette mise en scène

- a. Quelle histoire est racontée ? Résumez-la. La mise en scène raconte-t-elle la même chose que le texte ?
- b. Quels choix dramaturgiques ? Cohérence ou incohérence de la lecture ?
- c. Quelles ambiguïtés dans le texte, quels éclaircissements dans la mise en scène ?
- d. Quelle organisation de la fable ?
- e. Comment la fable est-elle construite par l'acteur et la scène ?
- f. Quel est le genre du texte dramatique selon cette mise en scène ?
- g. Autres options de mise en scène possibles.

10. Le texte dans la mise en scène

- a. Choix de la version scénique : quelles modifications ?
- b. Caractéristiques de la traduction (le cas échéant). Traduction, adaptation, réécriture ou écriture originale ?
- c. Quelle place la mise en scène accorde-t-elle au texte dramatique ?
- d. Rapports du texte et de l'image, de l'oreille et de l'œil.

11. Le spectateur

- a. À l'intérieur de quelle institution théâtrale se situe cette mise en scène ?
- b. Quelles attentes aviez-vous de ce spectacle (texte, metteur en scène, acteurs) ?
- c. Quels présupposés sont nécessaires pour apprécier ce spectacle ?
- d. Comment a réagi le public ?
- e. Rôle du spectateur dans la production du sens. La lecture encouragée est-elle univoque ou plurielle ?

f. Quelles images, quelles scènes, quels thèmes vous interpellent et vous restent ?

g. Comment l'attention du spectateur est-elle manipulée par la mise en scène ?

12. Comment noter (photographier ou filmer) ce spectacle ?

Comment en conserver la mémoire ? Ce qui échappe à la notation

13. Ce qui n'est pas sémiotisable

a. Ce qui dans votre lecture de la mise en scène n'a pas pris de sens.

b. Ce qui n'est pas réductible au signe et au sens (et pourquoi).

14. Bilan

a. Quels problèmes particuliers à examiner ?

b. Autres remarques, autres catégories pour cette mise en scène et pour le questionnaire.

PARTIE 5

TRANSCRIPTIONS

**Annexe 30 - Règles de transcriptions⁷ (d'après Lamnek (2010) :
Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Beltz)**

(.)	pause très brève, interruption
(--)	pause de longueur moyenne (jusqu'à environ 0,5 sec.)
(---)	longue Pause (jusqu'à environ 1 sec.)
(30s)	très longue Pause (à partir d'1 sec.) avec précision de la durée de la pause en secondes
EXEMPLE	Accentuation
A: texte texte [chevauchement de texte B : [texte intercalé] C : chevauchement de texte] texte texte.	Marquage de chevauchements bien distincts de discours lors de prises simultanées de parole
()	Inaudible. L'espace entre les parenthèses dépend de la longueur du passage inaudible
(Exemple)	Formulation supposée
(présence/prestance)	propositions alternatives en cas d'incertitude quant à la formulation exacte de l'énoncé
((rit))	Comportement non verbal
[le téléphone sonne]	Événement indépendant de l'interview
Mhm	Mot explétif, approbation
Mhmh	Refus, négation
Euh, hum etc.	hésitation
<Nom>	Anonymisation par un autre prénom

⁷ Je traduis ces règles

Annexe 31 - Transcription d'année de 6^e - Entretien individuel semi-directif élève, <Chelsea>, 15/12/2011

[15/12/2011] Entretien semi-dirigé année de 6^e, élève <Chelsea> [Collège]

- 1 [Caméra pas encore lancée lors des salutations à l'entrée de l'élève et de son installation dans
2 l'espace]
- 3 Cherch2 : Euh, on voudrait savoir ce que tu as envie de nous dire sur ce projet, tout ce projet que
4 tu as fait avec (.) euh (.) les profs fin le prof d'anglais, le prof d'allemand, ComAll et ComAng1.
5 Qu'est-ce que t'aurais envie de nous dire sur ce projet pour (.) euh (.) pour commencer ?
- 6 <Chelsea> : Ben, le projet il est bien, on a (--) (parce que) toute la classe adore le projet. Moi y
7 compris, mais c'est dur parce qu'on reste des heures en plus. Moi, ça me dérange pas parce que
8 ça m'amuse, au moins que j'ai (.) comme j'ai rien à faire chez moi donc je (.) donc c'est bon. Le
9 projet m'a il m'a plu.
- 10 Cherch2 : D'accord. Par exemple est-ce que tu peux nous parler de ton rôle, puisque t'as un rôle
11 <Chelsea> : Mhm ((acquiesce))
- 12 Cherch2 : tout à l'heure là dans le spectacle. Comment tu ... qu'est-ce que tu as envie de dire de
13 ton rôle.
- 14 <Chelsea> : Ben, il est s il est assez sympa en fait.
- 15 Cherch2 : Mhm. C'est quoi
- 16 <Chelsea> : Bon à part euh à part dès que je suis à côté de <Lyonel> parce que on n'est pas
17 comme on (.) donc euh c'est pas facile, mais sinon euh (--) il est bien il est bien il est sympa.
- 18 Cherch2 : C'est quoi (.) tu peux nous dire ce que c'est ton rôle ?
- 19 <Chelsea> : Alors en fait je suis euh une ancienne amie de d'un Allemand en fait. J'suis anglaise,
20 je suis une ancienne amie d'un Allemand et on se rencontre dans le parc et après on se rappelle
21 où on s'est rencontrés dans le train et c'est tout.
- 22 Cherch2 : D'accord. Est-ce que tu as un (.) tu peux faire un lien avec l'activité où vous avez créé
23 les histoires ? Est-ce que tu te rappelles ? Il y a eu un moment où vous avez créé des histoires, tu
24 t'en souviens de ça ?
- 25 <Chelsea> : Oui. Des (.) histoires euh ... En fait c'est moi qui ai écrit l'histoire du train. Tout ce
26 que je sais que c'est moi qui ai écrit l'histoire du train avec <Fatou>.
- 27 Cherch2 : Mhm.
- 28 <Chelsea> : Mais le lien je vois (--) pas vraiment je p (.) je vois pas le lien.
- 29 Cherch2 : Quand tu dis « c'est moi qui ai écrit l'histoire du train » donc tu te souviens comment (.)
30 comment t'as écrit l'histoire, tu l'as pas écrite toute seule, tu l'as écrite avec qui ?
- 31 <Chelsea> : Avec <Fatou>.
- 32 Cherch2 : D'accord.
- 33 <Chelsea> : En fait, en fait <Fatou> elle avait imaginé qu'elle avait une fille dans (--) sur la plage
34 et moi j'avais un garçon (.) imaginé que c'était un garçon donc après donc (après) on a voulu euh
35 (--) recoller les morceaux et ça a fait une sorte d'histoire avec une fille et un garçon.
- 36 Cherch2 : Mhm.
- 37 <Chelsea> : Et voilà.
- 38 Cherch2 : Mhm. Est-ce que c'était la première fois que vous écriviez une histoire comme ça ou
39 est-ce que vous le faites parfois (--) d'écrire des histoires en classe ?
- 40 <Chelsea> : Oui, on fait le parfois. Je sais qu'on fait ça ben dans pratiquement toutes les matières.
- 41 Cherch2 : Même en sport par exemple ?
- 42 <Chelsea> : Non, pas en sport.
- 43 Cherch2 : Comme tu dis toutes les matières.

- 44 <Chelsea> : Ouais je sais que c'est particulièrement (.) c'est plutôt en français qu'on fait.
- 45 Cherch2 : D'accord. Est-ce que tu (.) est-ce qu'en français (.) le fait que vous avez écrit des
46 histoires en français puis là vous l'avez écrite différemment (.) en anglais en allemand (.) est-ce
47 que tu vois des différences pour toi ?
- 48 <Chelsea> : Non je vois pas d différence. Je sais que en fait vous avez repris le fait que on qu'on
49 on se rencontrait dans le train.
- 50 Cherch2 : Mhm.
- 51 <Chelsea> : Après vous avez rajouté le fait que, il y a des traducteurs euh derrière
52 <Melinda> et <Zero>.
- 53 Cherch2 : Mhm.
- 54 <Chelsea> : Sinon euh (--)
- 55 Cherch2 : D'accord.
- 56 <Chelsea> : Sinon c'est bon.
- 57 Cherch2 : Et donc c'est (.) c'est par exemple (.) c'est habituel ou vous avez déjà fait ça de la
58 relaxation pour inventer des histoires ?
- 59 <Chelsea> : Non, c'est c'est tout nouveau pour euh (--)
- 60 Cherch2 : D'accord. Mais pas pour toi ?
- 61 <Chelsea> : Si pour moi aussi c'est un peu nouveau.
- 62 Cherch2 : Oui ? Un peu, ça veut dire euh ...
- 63 <Chelsea> : Parce que j'avais un peu l'habitude de m'relaxer après d'écrire des histoires mais
64 c'était rare.
- 65 Cherch2 : Ouais.
- 66 <Chelsea> : C'est dès que j'avais envie, c'était pas tout le temps.
- 67 Cherch2 : D'accord. Et là le fait de le faire avec tout le monde (.) avec toute la classe, est-ce que tu
68 as trouvé ça intéressant, différent ou ... ?
- 69 <Chelsea> : Intéressant parce que c'était (--) il y avait la participation de toute la classe.
- 70 Cherch2 : D'accord. Si on venait un p'tit peu à ton rôle puisque donc le rôle (.) tu me parles de ton
71 rôle (.), comment tu (.) comment tu as fait pour l'apprendre ?
- 72 <Chelsea> : Pour l'apprendre ? Mais (je disais) que c'est des mots faciles que j'ai, donc euh je
73 j'essaie de l'apprendre (par cœur) et tout, avec EnsAng1 on a pu répéter en classe tout-à-l'heure
74 donc euh (--) et EnsAll en même temps.
- 75 Cherch2 : D'accord. Mais comme tu dis « mon rôle c'est des mots » tu penses que ton rôle c'est
76 des mots tu vois ton rôle ?
- 77 <Chelsea> : Non c'est des mots, c'est des sentiments, c'est des actions qu'on fait (--) c'est tout
78 quoi en fait le rôle.
- 79 Cherch2 : Alors, comment t'as fait pour apprendre tout ça et puis même tout ça en même temps ?
- 80 <Chelsea> : Tout ça en même temps je (--) je sais pas.
- 81 Cherch2 : Tu sais pas ?
- 82 <Chelsea> : Non, j'sais pas comment j'ai pu faire euh (--) en fait c ça m'est venu comme ça dès (.)
83 à peine j'ai lu la feuille je me suis dit comme je connais un peu je sais je sais comment dire euh (.)
84 je sais (.) je sais les mots qu'on peut faire (.) les mots.
- 85 Cherch2 : D'accord.

- 86 <Chelsea> : Donc (tout) ça m'est venu normalement quoi.
- 87 Cherch2 : D'accord. De toutes les activités qu'on a faites autour du projet, je sais pas si tu te
88 souviens, toutes les activités.
- 89 <Chelsea> : Hm.
- 90 Cherch2 : Laquelle tu as préférée, laquelle t'a semblé la plus ...
- 91 <Chelsea> : Hmm, je préfère celle de ComAng1 dans le cours, j'sais plus ce qu'on faisait avec
92 ComAng1, mais (--) c'était assez amusant aussi en même temps. C'est (--) comment dire (.)
93 ComAng1, parce que ComAll, c'est que c'est plus difficile en allemand que en anglais.
- 94 Cherch2 : D'accord.
- 95 <Chelsea> : Puisque, dès que ComAng1 parle tu comprends pas tu comprends pas ce qu'elle dit.
- 96 Cherch1 : Tu comprends pas ?
- 97 <Chelsea> : Alors (--) Et là c'est (--) en fait tu comprends pas ce qu'elle dit alors que dès que
98 ComAng2 elle elle nous montre les gestes et (--) et en en même temps il y a EnsAng1 qui nous
99 traduit un peu et EnsAll ensuite. Mais donc c (--)
- 100 Cherch2 : Donc toi, tu as l'impression que c'était plus facile de faire le théâtre avec ComAng1
101 qu'avec ComAll.
- 102 <Chelsea> : Oui. Mais sinon (.) sinon avec avec avec ComAll aussi c'était bien. Mais sûr (.) faut
103 que (--) faut qu'elle nous montre plus les gestes comme ça nous on comprend (--) pour qu'on
104 peut mieux comprendre.
- 105 Cherch2 : D'accord. Est-ce que ça tu as (--) est-ce que ça te tu penses que tu as appris mieux,
106 différemment ou moins bien avec les gestes ?
- 107 <Chelsea> : J'ai appris mieux déjà.
- 108 Cherch2 : Alors est-ce que tu peux juste nous parler de ça, parce que <Chelsea>, ça nous
109 intéresse vraiment tu vois.
- 110 <Chelsea> : J'ai appris mieux le fait que on (.) de jour en jour on apprend des mots différents, on
111 apprend aussi des mots nouveaux. En même temps, en classe après on (--) on rel (--) on relie
112 tout ce que elle nous a dit ComAng1 et ComAll, Cherch1 aussi, donc euh (---) en fait on apprend,
113 chaque jour de jour en jour on apprend des choses nouvelles.
- 114 - Cherch2. Quand tu dis on relie c'est (--) c'est ça ? Tu veux dire quoi par là ?
- 115 <Chelsea> : En fait, ComAng1 hem (.) EnsAll elle nous explique ce que (.) ce qu'elle a dit
116 ComAng1 et ComAll elle nous explique comme ça nous on comprend un peu mieux qu'ils ont dit
117 parce qu'il y en a qui comprennent pas du tout ce qu'ils disent. Donc il y en pou (--) pour d'autres
118 comme moi c'est difficile.
- 119 Cherch2 : Mhm.
- 120 <Chelsea> : Mais sinon euh, si on a les professeurs derrière c'est bien mais après si on ne les a
121 pas, c'est difficile.
- 122 Cherch2 : C'est mh ... c'est euh ... juste tu dis « je comprends pas », mais moi qui regardais par
123 exemple toute la classe travailler avec ComAll et avec ComAng1, j'ai toujours eu l'impression que
124 tout le monde comprenait tout le temps, parce que tout le monde était en train de faire ce que
125 demandait ComAll.
- 126 <Chelsea> : Non mais en fait on regardait EnsAng1, on regardait EnsAll, après elle nous disait il
127 faut faire ci il faut faire ça.
- 128 Cherch2 : D'accord.
- 129 <Chelsea> : Nous, on comprenait mieux en même temps.

Annexe 32 - Transcription d'année de 6^e - Entretien individuel semi-directif élève, <Zero>, 15/12/2011

[15/12/2011] Entretien semi-dirigé année de 6^e, élève <Zero> [Collège]

- 1 [Caméra pas encore fonctionnelle au début de la conversation, lors de l'accueil de l'élève]
2 <Zero> : (J'apprends) par cœur, c'est juste la prononciation c'est pas très bien.
3 Cherch1 : D'accord, mais en fait c'est même pas sur la scène, en fait, on va vraiment te poser des
4 questions personnelles sur euh (.) autour du projet. C'est même pas pour la, ça c'est pour après la
5 scène, tu feras ça après avec les comédiennes. Enfin ceci dit, si tu as envie de nous parler de la
6 scène, tu peux. On va en parler tout à l'heure, si tu veux. Mais si tu as envie de nous raconter la
7 scène, tu peux. T'aurais envie de la raconter ?
8 <Zero> : Non.
9 Cherch1 : Parce que en fait, l'idée qu'on avait avec Cherch2, c'était euh de comprendre un petit
10 peu comment vous viviez le projet, comme ... si ça vous apporte ...
11 <Zero> : Non, après ça va encore sonner. Quelque ...]
12 Cherch2 : [Ça va sonner maintenant ?
13 Cherch1 : Ça va encore sonner ?
14 <Zero> : Non, quelque temps après.
15 Cherch1 : D'accord. Voilà c'est juste parce que, on avait envie de mieux comprendre ce que vous
16 vous ressentez avec ce projet. Donc c'est des questions qui sont autour du projet, la façon dont
17 vous travaillez dans le projet, d'accord ?
18 <Zero> : D'accord.
19 Cherch1 : Alors, en fait la première question, si je me souviens bien toi tu parles une autre langue
20 à la maison avec ton papa et ta maman.
21 <Zero> : Euh, ben, chinois avec mes parents euh français avec ma grande sœur.
22 Cherch1 : Ah d'accord, tu as une grande sœur ?
23 <Zero> : Mhm. Elle (---)
24 Cherch1 : Et tu as d'autres frères et sœurs ? Non ?
25 <Zero> : Non.
26 Cherch1 : Et donc, entre vous vous parlez le français et avec ton papa et ta maman vous parlez le
27 chinois.
28 <Zero> : Mhm.
29 Cherch1 : D'accord.
30 <Zero> : Plus le chinois quoi.
31 Cherch1 : D'accord. Et euh et au primaire est-ce que tu as fait, tu as fait une langue au primaire ?
32 <Zero> : Euh.
33 Cherch1 : A l'école primaire, est-ce que tu as appris une langue (---) étrangère avec ta maîtresse
34 ou ton maître ?
35 <Zero> : Euh, à pa (--) à part l'anglais et l'allemand ?
36 Cherch1 : Est-ce que tu as appris déjà, avant la sixième, avant le collège, tu as déjà appris l'anglais
37 et l'allemand ?
38 <Zero> : Oui.
39 Cherch1 : Oui ? Les deux langues ?
40 <Zero> : Mhm ((acquiesce))
41 Cherch1 : Ah d'accord.

- 42 [Un élève, très ami avec <Zero>, entre dans la pièce et interrompt l'entretien]
43 <Synio> : Madame, je peux venir ?
44 Cherch1 : Non <Synio>, je t'ai demandé s'il te plaît, on t'a dit une autre fois, <Synio>.
45 [L'élève ressort et ferme la porte.]
46 <Zero> : L'anglais, c'était quand j'étais en CE2.
47 Cherch1 : D'accord.
48 <Zero> : Et l'allemand, c'est en CM2, CM1.
49 Cherch1 : D'accord. Donc tu as fait d'abord de l'anglais, puis après tu as fait de l'allemand et puis
50 en sixième tu fais les deux langues maintenant en même temps.
51 <Zero> : Mhm.
52 Cherch1 : D'accord. Et alors, de toutes les langues que tu connais, donc tu tu parles donc le chinois,
53 tu parles le français, tu parles l'allemand, tu parles l'anglais, tu en parles d'autres encore déjà ?
54 <Zero> : D'autres ? Euh, mandarin.
55 Cherch1 : Ah tu parles le mandarin ? Oui, mais c'est le chin]
56 <Zero> : [Ouais, mais. Il en y a, en fait, il y a deux langues.
57 Cherch1 : D'accord.
58 <Zero> : Mais l'autre langue, je m'y intéresse pas bien quoi parce que c'est plutôt à la campagne.
59 Cherch1 : D'accord. Et ton papa et ta maman ils parlent le mandarin ou ils parlent l'autre langue ?
60 <Zero> : Ils parlent les deux.
61 Cherch1 : D'accord.
62 <Zero> : Parce que, comme moi, je connais que cette langue (--) la langue normale, donc eux ils me
63 parlent cette langue normale et avec ma sœur parfois quand c'est important ils parlent l'autre
64 langue pour que pas que j'entends.
65 Cherch1 : Aha. D'accord. Ok une langue secrète un petit peu à la maison, c'est ça ?
66 <Zero> : Euh, que je comprends pas quoi.
67 Cherch1 : Et t'aimerais bien la comprendre ?
68 <Zero> : Non.
69 Cherch1 : D'accord. Et de toutes les langues que tu connais alors, c'est est-ce que tu as une langue
70 préférée ?
71 <Zero> : Euh (--) aucun.
72 Cherch1 : Ok.
73 <Zero> : Parce que, le chinois je parle très bien et j'connais beaucoup de mots, mais je sais pas
74 écrire quoi beaucoup. Et le français, je sais parler et écrire, mais j'prononce pas bien.
75 Cherch2 : Mhm.
76 Cherch1 : Tu trouves que tu ne prononces pas bien le français ?
77 <Zero> : Non parce que parfois je parle trop vite, on me dit que, et parfois je parle euh tout lent
78 quoi.
79 Cherch1 : Et l'anglais et l'allemand en plus, puisque tu as, donc quatre langues, ça fait beaucoup,
80 même cinq.
81 <Zero> : Ces deux langues-là, je parle euh pas très bien.

- 82 Cherch1 : Tu trouves que tu parles pas très bien ?
- 83 <Zero> : Non, parce que je parle euh (.) pas en classe, à part euh, je fais que des devoirs quoi.
- 84 Cherch1 : D'accord, et est-ce qu'il y en a une que tu préfères ou (--)?
- 85 <Zero> : Mhmm, aucun.
- 86 Cherch1 : Ok, d'accord. Et est-ce qu'il y en a une dans laquelle tu te sens plus à l'aise, entre
87 l'allemand et l'anglais ?
- 88 <Zero> : L'allemand et l'anglais ? Ben (--). Euh (--) l'allemand, parce que j'ai appris plus longtemps.
- 89 Cherch1 : Mhm. Et qu'est-ce que qu'est-ce que tu as tu as l'impression de mieux sentir ? Est-ce que
90 c'est les mots, est-ce que c'est les phrases, est-ce que c'est la façon de parler, ce que tu comprends
91 mieux ?
- 92 <Zero> : Euh, les phrases.
- 93 Cherch1 : Les phrases ?
- 94 <Zero> : [sonnerie] Il y en a plus.
- 95 Cherch1 : Et euh (.) maintenant que tu apprends les deux langues en même temps l'allemand et
96 l'anglais, est-ce que tu as l'impression que c'est c'est différent d'apprendre les deux langues en
97 même temps que avant au primaire où tu as appris d'abord une langue et après une autre ?
- 98 <Zero> : Non.
- 99 Cherch1 : Tu trouves que c'est pareil ?
- 100 <Zero> : Mhm.
- 101 Cherch1 : D'accord. Est-ce que tu trouves que ça t'aide d'apprendre les deux langues en même
102 temps, est-ce que (--)?
- 103 <Zero> : Euh ça (---) un peu.
- 104 Cherch1 : Un petit peu, pourquoi ?
- 105 <Zero> : Non, parce que, en fait euh (---), à part à l'école, je parle presque jamais ces deux langues-
106 là.
- 107 Cherch1 : Mhm.
- 108 <Zero> : A part si je suis en étran (.) en étranger.
- 109 Cherch1 : Mhm. Et le fait de les apprendre en même temps, tu trouves que c'est bien ou tu trouves
110 que c'est (---) ? Ça fait une différence par rapport à avant ?
- 111 <Zero> : Oui parce que en fait euh, les deux langues-là, on est plus (avec) (celui) qu'on a appris le
112 plus longtemps quoi. C'est pour ça qu'on maîtrise plus bien, plus...
- 113 Cherch1 : Mhm. Et donc c'est l'allemand que tu as appris plus longtemps que l'anglais ?
- 114 <Zero> : Mhm.
- 115 Cherch1 : Et est-ce que tu as l'impression que l'allemand peut t'aider des fois à comprendre
116 l'anglais ? Est-ce que tu trouves des ressemblances entre les deux langues ?
- 117 <Zero> : Euh (---) parfois mais, quand c'est ressemblant, ça ressemble aussi en français.
- 118 Cherch1 : Mhm. Et ça, ça t'aide ?
- 119 <Zero> : Oui, parce qu'on sait, c'est quoi, quoi.
- 120 Cherch1 : Mhm. Et est-ce que est-ce qu'il y a d'autres choses, quand quand tu entends les langues
121 par exemple ou est-ce, qu'est-ce qui t'aide à comprendre en fait quand il y a des nouvelles phrases
122 ou de nouveaux mots ? Comment tu fais pour comprendre ?

- 123 <Zero> : Ben, j'fais rien. Les autres ils parlent, après j'essaie de savoir sur quoi.
- 124 Cherch1 : Mhm. Et (--) tu sais on a on a fait tu as fait des exercices avec des professeurs et avec les
125 comédiennes et vous avez fait des exercices où vous avez appris à prononcer, vous avez fait, les
126 comédiennes ont parlé (--) Est-ce que tu sais ce qui t'a aidé à entendre par exemple ou à prononcer,
127 à parler ? Est-ce que tu te rappelles un petit peu de ce qui a été fait et de ce qui t'a aidé ?
- 128 <Zero> : Euh, c'est en fait, quand je comprends pas, et ben c'est Mister B <EnsAng1> qui nous dit
129 (comme) la réponse, après il nous dit comment prononcer.
- 130 Cherch1 : D'accord. Donc c'est quand il te montre]
- 131 <Zero> : [Oui].
- 132 Cherch1 : [Que ça t'aide ?
- 133 <Zero> : Et aussi je suis plus (fort) quand en allemand par, moi je parle plus en français comme
134 en français, parce que, euh par exemple, « he's speaking German » ça je dis « he's speaking
135 [ʒəʁmɑ̃] », c'était comme ça.
- 136 Cherch1 : Mhm. Et pourtant tu as bien dit ['dʒɜ:mən].
- 137 <Zero> : Mhm.
- 138 Cherch1 : Et alors tu trouves que ça t'aide quand il te montre, comment quand il prononce avant,
139 c'est ça ?
- 140 <Zero> : Oui.
- 141 Cherch1 : Est-ce qu'il y a d'autres choses qui t'aident ?
- 142 <Zero> : Euh, l'alphabet. Parce que en fait euh (---) euh en anglais et allemand, et ben, il nous dit
143 comment les lettres ça se prononce.
- 144 Cherch1 : Mhm.
- 145 <Zero> : Par exemple, il y a des mots et ben il y a de différentes prononciations quoi.
- 146 Cherch1 : Mhm. Tu as un exemple ?
- 147 <Zero> : Euh, « Ball » par exemple, en allemand, ben « a » on le prononce en [o], et en anglais, on
148 le prononce en [i] quoi, [ɛ]
- 149 Cherch1 : Mhm. Mhm.
- 150 <Zero> : Comme ça.
- 151 Cherch1 : Alors, ['bɔl] (--) tu sais (--) c'est dans quelle langue en fait ?
- 152 <Zero> : Euh, plus anglais normalement.
- 153 Cherch1 : Mhm. Et tu te rappelles de l'allemand ?
- 154 <Zero> : Euh, [bal] ?
- 155 Cherch1 : Mhm. Très bien. Tu te rappelles de l'exercice que vous avez fait avec ça ?
- 156 <Zero> : Non.
- 157 Cherch1 : Mhm. Et donc t'a (.) ça t'a aidé de savoir euh que les lettres se prononçaient
158 différemment ?
- 159 <Zero> : Oui. Parce que, (pour moi) c'est dur de (dire), comme je suis plus à l'aise en français donc
160 c'est dur de prononcer.

- 161 Cherch1 : Mhm. (--) D'accord. Euh (--) tu te rapp (.) enfin l'exercice avec avec la balle-là, tu te
162 rappelles c'était en cercle, il y avait EnsAll, il y avait Monsieur euh
- 163 <Zero> : Oui, c'est là-bas, là ((fait un geste avec le bras))
- 164 Cherch1 : Oui, et tu te rappelles comment vous avez fait maintenant ?
- 165 <Zero> : Euh, il y avait froid et chaud je crois. Je me rappelle.
- 166 Cherch1 : D'accord.
- 167 <Zero> : Et il fallait, et parfois c'est doux et on doit l'apprécier.
- 168 Cherch1 : Mhm.
- 169 <Zero> : Et parfois on doit dire la balle c'est chaud c'est froid.
- 170 Cherch1 : Mhm. Ça vous l'avez dit ?
- 171 <Zero> : Euh oui.
- 172 Cherch1 : Et vous l'avez juste dit ?
- 173 <Zero> : Non, on l'a pas (), on n'a pas appris quoi, on a juste dit.
- 174 Cherch1 : Mhm. Est-ce que vous l'avez peut-être aussi, tu te rappelles vous étiez en cercle euh et
175 comment on a compris que c'était chaud ou froid, tu te rappelles ?
- 176 <Zero> : C'est quand la comédienne elle fait comme ça ben ça montre que c'est chaud et quand il
177 fait froid et ben il fait comme ça et ça se (voit).
- 178 Cherch1 : Mhm. Et vous avez fait différemment ou vous avez fait comme la comédienne ?
- 179 <Zero> : On fait comme (--) parfois il y a des gens qui inventent quoi].
- 180 Cherch1 : [Mhm].
- 181 <Zero> : [Et parfois, euh (---) on fait comme la comédienne.
- 182 Cherch1 : Et tu as bien aimé faire ça ?
- 183 <Zero> : Ça va.
- 184 Cherch1 : Mhm. Tu peux nous dire « ça va » ça veut dire « ça va » c'était bien ou « ça va » ça veut
185 dire c'était pas bien ?
- 186 <Zero> : Un peu bien.
- 187 Cherch1 : Un peu bien ?
- 188 <Zero> : Mhm.
- 189 Cherch1 : Est-ce que tu trouves une (.) une différence entre la façon dont tu parles les langues ou
190 tu entends les langues avec les comédiennes et puis avec tes professeurs ? Tu tu trouves qu'il y a
191 une différence ?
- 192 <Zero> : Euh (--) pas vraiment, pas trop.
- 193 Cherch1 : Mhm. Est-ce que tu vois une, par exemple quand tu fais euh, quand tu faisais avant de
194 l'allemand ou quand tu faisais de l'anglais est-ce que tu travaillais pareil en classe que là depuis le
195 mois de septembre avec EnsAng1 et EnsAll ?
- 196 <Zero> : Euh, non.
- 197 Cherch1 : Non, c'était exactement pareil ? Vous étiez aussi debout des fois vous faisiez des
198 exercices ?
- 199 <Zero> : Non, ça on fait pas.
- 200 Cherch1 : Ça vous faisiez pas donc c'est un petit peu différent ?

- 201 <Zero> : Mhm.
- 202 Cherch1 : Et que tu peux me dire ce que tu trouves très différent ?
- 203 <Zero> : Parce que (---) on (--) maintenant, on travaille plus à l'oral que à la place des exercices
204 quoi.
- 205 Cherch1 : Mhm.
- 206 <Zero> : D'écrire. Et avant, nous on fait des fiches d'exercices et parfois on fait des choses.
- 207 Cherch1 : Mhm.
- 208 <Zero> : En allemand aussi avant c'était comme ça.
- 209 Cherch1 : Et qu'est-ce que tu préfères ?
- 210 <Zero> : Euh, l'allemand?
- 211 Cherch1 : Oui, mais dans la façon de, est-ce que tu aimais bien faire des exercices avec les fiches ?
212 Est-ce que tu aimes bien faire les exercices maintenant à l'oral ? Est-ce que tu aimes bien les deux ?
- 213 <Zero> : Euh, à l'oral.
- 214 Cherch1 : A l'oral ?
- 215 <Zero> : Mais avant aussi c'était bien, parce que (.) on prenait des costumes et on jouait quoi.
- 216 Cherch1 : Mhm. En anglais et en allemand ?
- 217 <Zero> : Euh non, que en allemand.
- 218 Cherch1 : Qu'en allemand. Et donc tu aimes bien jouer comme ça ?
- 219 <Zero> : Mhm. Et, j'ai mis euh, parce que, pour le théâtre, c'est parce que en fait euh, j'ai vu que
220 l'année dernière, les gens qui ont fait c'était (--) drôle quoi.
- 221 Cherch1 : Mhm.
- 222 <Zero> : C'est pour ça, je voulais essayer aussi.
- 223 Cherch1 : Mhm. D'accord. Et euh, et et euh, donc là tu, vous ben vous faites l'activité de théâtre, et
224 tu trouves tu trouves que c'est bien, parce que tu viens de dire que tu as regardé les autres faire
225 du théâtre, c'est ça ? Maintenant, tu en fais.
- 226 <Zero> : Mhm.
- 227 Cherch1 : Et alors, est-ce que tu trouves que c'est bien d'en faire aussi ?
- 228 <Zero> : Euh, c'est drôle.
- 229 Cherch1 : D'accord. Dans, et, dans les langues étrangères, est-ce que est-ce que tu trouves que c'est
230 euh c'est facile de le parler en allemand et en anglais, de faire euh ...
- 231 <Zero> : Euh si euh, si tu, si tu l'as appris plusieurs fois et ben c'est facile.
- 232 Cherch1 : Mhm.
- 233 <Zero> : Comme avant euh. Et aussi, si on a, si on sait comment ... ça s'écrit ben là on peut essayer
234 de trouver comment ça se prononce.
- 235 Cherch1 : Mhm. Donc toi ça t'aide de voir la phrase écrite.
- 236 <Zero> : Oui.
- 237 Cherch1 : D'accord. Est-ce qu'il y a d'autre chose qui t'aide pour retenir ?
- 238 <Zero> : Euh ... euh non.
- 239 Cherch1 : Par exemple, tu retiens aussi où tu es dans la pièce, tu dois savoir ou tu te trouves, hm ?
- 240 <Zero> : Mhm.

- 241 Cherch1 : Avec les autres et cetera.
242 <Zero> : Mhm.
243 Cherch1 : Est-ce que des fois tu te rappelles par exemple je sais pas de, de la phrase avec l'endroit
244 où tu es ou, ou ça, c'est pas, c'est pas lié ?
245 <Zero> : Euh non.
246 Cherch1 : Non ? D'accord. Et est-ce que est-ce que tu as un mot ou une phrase préférée en allemand
247 ou en anglais ? Est-ce qu'il y a, si je te demandais quel est ton mot, ta phrase préférée, tu en aurais
248 une à me dire ?
249 <Zero> : Mhmm (--) non.
250 Cherch1 : Mhm. Et dans le texte que tu parles, qu'est-ce que tu préfères dire ? Dans le texte que tu
251 dis euh en allemand et en anglais dans dans la pièce ?
252 <Zero> : Euh, "he's speaking German".
253 Cherch1 : Mhm. C'est bien la phrase, pourquoi ?
254 <Zero> : Parce que (---) ça se prononce bien quoi.
255 Cherch1 : Mhm. C'est bien comme elle, la musique de la phrase c'est ça ?
256 <Zero> : Mhm.
257 Cherch1 : D'accord. (--) Et est-ce que tu, tu te souviens peut-être d'une phrase que quelqu'un dit
258 dans la pièce, mais que toi tu ne dis pas. Et (l'autre, il la nous) dit, en allemand ou en anglais.
259 <Zero> : Euh.
260 Cherch1 : Tu te rappelles de laquelle ?
261 <Zero> : Euh (.) par exemple, <Lyonel> et <Chelsea> ils se voient et après il fait voir et aussi ils
262 parlent. Mhm, « zum Strand » et tout.
263 Cherch1 : « Zum Strand », oui. Et pourquoi tu te rappellais de cette phrase, tu sais ?
264 <Zero> : Parce que en fait, <Lyonel> il se trompe toujours dans cette phrase-là c'est pour ça que je
265 l'entends le plus.
266 Cherch1 : D'accord. Parce qu'il a beaucoup répétée, c'est ça ?
267 <Zero> : Oui, parce qu'il savait pas comment bien prononcer quoi.
268 Cherch1 : D'accord. Donc ça ta ça ta ça ta marqué qu'il répète tout le temps.
269 <Zero> : Mhm.
270 Cherch1 : D'accord. Et qu'est-ce que tu trouves drôle dans le théâtre alors ? Dans cette pièce ?
271 <Zero> : Euh, je fais (quand) à la fin quand je parle français et il fait « Wouahhh ! ».
272 Cherch1 : D'accord, quand tout le monde t'admire parce que tu parles toutes les langues, c'est ça ?
273 <Zero> : Mhm.
274 Cherch1 : Tu trouves que c'est une situation qui est drôle.
275 <Zero> : Mhm.
276 Cherch1 : Et est-ce que quand tu fais des activités de théâtre dans avec l'allemand et avec l'anglais,
277 est-ce que parfois tu penses par exemple au chinois, au mandarin (---) ?
278 <Zero> : Euh (8s)
279 Cherch1 : Est-ce que ça t'arrive d'y penser ?
280 <Zero> : Euh, pas vraiment.

- 281 Cherch1 : Non ? T'es vraiment dans dans les langues que que tu joues là, vraiment dans l'allemand
282 ou vraiment dans l'anglais quand tu parles.
- 283 <Zero> : Mhm.
- 284 Cherch1 : Et est-ce que tu vois des différences dans les langues que tu parles à la maison, qu'est-
285 ce que, enfin, c'est sûr qu'il y en a, mais quelle différence tu (.) te marque le plus dans les langues
286 que tu parles à la maison et celles que tu parles à l'école ? Qu'est-ce que tu dirais ?
- 287 <Zero> : Euh, à l'école en français et chez moi en chinois parce que en fait euh parfois avec ma
288 sœur aussi on parle le chinois.
- 289 Cherch1 : Mhm. Et la la plus grande différence que tu trouves c'est la c'est laquelle entre toutes les
290 langues avec l'allemand, l'anglais et le français ?
- 291 <Zero> : Euh, l'anglais, parce que ça ressemble à l' (--) au (--)parfois au français.
- 292 Cherch1 : Et c'est une différence par rapport au chinois ?
- 293 <Zero> : Euh oui.
- 294 Cherch1 : D'accord. (--) Et en, alors maintenant en fait, on s'est posées la question, parce que avec
295 Cherch2 parce que on s'est rappellées de certains exercices que vous aviez fait, d'ailleurs j'ai oublié
296 de (--) de te demander ça. Dans tous les exercices que (---) ah mais non c'est après. En fait, quand,
297 est-ce que (.) est-ce que tu as l'impression qu'avec les exercices de (--) que que tu as faits, avec les
298 comédiennes par exemple ou même avec EnsAll ou Ens Ang1, est-ce que tu as l'impression de (.)
299 que, dans votre classe (.) entre vous les élèves ça a changé quelque chose ?
- 300 <Zero> : Euh, à vrai dire pas vraiment.
- 301 Cherch1 : Non. Est-ce que tu tu aimes bien dans ton dans ta classe ?
- 302 <Zero> : Oui, ça va.
- 303 Cherch1 : Et est-ce que par exemple au départ, vous avez fait un exercice avec ComAng1, tu te
304 rappelles, au tout début c'était la toute première fois elle vous a fait traverser le cercle et puis il
305 fallait que vous vous touchiez pour vous saluer, tu te rappelles de cet exercice ?
- 306 <Zero> : Euh, non.
- 307 Cherch1 : Non ? Il fallait se dire bonjour et se saluer en se touchant ?
- 308 <Zero> : Non.
- 309 Cherch1 : Tu te rappelles pas ?
- 310 <Zero> : Non.
- 311 Cherch1 : D'accord. Et euh, donc t'as pas l'impression que votre que par exemple les filles et les
312 garçons se parlent plus ou se (--) ((<Zero> fait non de la tête)) non ?
- 313 <Zero> : Non.
- 314 Cherch1 : Ça a pas changé, d'accord. Et est-ce que maintenant avec ton ton professeur et et et avec
315 EnsAll, est-ce que tu trouves qu'avec eux, c'est un petit peu différent quand depuis que vous faites
316 les activités de théâtre comme ça ou est-ce que tu trouves que c'est pareil ?
- 317 <Zero> : Euh, un peu différent.
- 318 Cherch1 : Mhm, pourquoi ?
- 319 <Zero> : Parce que avant c'était rare de faire ça avec euh (.) les profs quoi.
- 320 Cherch1 : Mhm.
- 321 Cherch2 : () Quand tu dis c'est rare de faire ça avec les profs.
- 322 <Zero> : Euh, de s'amuser.

[15/12/2011] **Entretien semi-dirigé année de 6^e, élève <Zero>** [Collège]

- 323 Cherch1 : Et et comment, parce que tu dis que ça a changé quelque chose avec les professeurs ça
324 veut dire est-ce que tu trouves que toi tu les vois peut-être différemment tes professeurs ?
- 325 <Zero> : Euh oui.
- 326 Cherch1 : Tu les vois comment alors ?
- 327 <Zero> : Mhmm, parfois (--) ils sont en colère et parfois ils sont gentils.
- 328 Cherch1 : Mhm. Et qu'est-ce qui change avec le théâtre ? Est-ce que c'est pas, c'est différent de,
329 avant ils n'étaient pas en colère, ils n'était pas gentils ou c'est différent maintenant ou c'est ... ?
- 330 <Zero> : Euh, c'est (--) un peu différent.
- 331 Cherch1 : Mhm. C'est difficile pour toi de dire pourquoi c'est différent ?
- 332 <Zero> : Mhm.
- 333 Cherch1 : Mais tu sens que c'est différent ?
- 334 <Zero> : Mhm.
- 335 Cherch1 : Tu les vois un petit peu différemment, mais tu sais pas dire pourquoi.
- 336 <Zero> : Mhm.
- 337 Cherch1 : C'est ça ?
- 338 <Zero> : Oui.
- 339 Cherch1 : Est-ce que toi t'as, par exemple, est-ce que tu avais peur de parler à tes professeurs
340 avant ?
- 341 <Zero> : Euh avant (--) non.
- 342 Cherch1 : Non ?
- 343 <Zero> : Je n'avais pas peur mais (--) je parle pas quand même.
- 344 Cherch1 : D'accord. Et maintenant ? Est-ce que tu (--)
- 345 <Zero> : Maintenant, c'est pareil. A part si on m'interroge.
- 346 Cherch1 : D'accord. Et ça a pas changé ? Tu parles pas, t'as pas plus envie de parler ? Ça n'a pas
347 changé ?
- 348 <Zero> : Non.
- 349 Cherch1 : D'accord. Et est-ce que est-ce que tu est-ce que tu as l'impression que le le cours
350 d'allemand et d'anglais comme il est fait là avec EnsAng1 et EnsAll parfois ils sont ensemble, est-
351 ce que c'est différent des autres cours que tu que tu fais à l'école, au collège ?
- 352 <Zero> : Euh non.
- 353 Cherch1 : C'est pareil ?
- 354 <Zero> : Mhm.
- 355 Cherch1 : Il y a d'autres professeurs qui travaillent comme ça ensemble ?
- 356 <Zero> : Euh ça, je sais pas.
- 357 Cherch1 : Donc toi, tu l'as tu l'as pas vécu encore ?
- 358 <Zero> : Mhm.
- 359 Cherch1 : Il y a que eux qui font ça avec vous pour l'instant ?
- 360 <Zero> : Mhm.
- 361 Cherch1 : Est-ce que tu trouves que ça change quelque chose dans la façon de d'apprendre ou pas ?
- 362 <Zero> : Euh, non.

- 363 Cherch1 : Ça change rien.
364 <Zero> : Oui.
365 Cherch1 : C'est pareil s'ils sont tout seuls ou s'ils sont
366 <Zero> : Mhm.
367 Cherch1 : D'accord. Et est-ce que tu parles de ce projet avec ta famille ou avec tes amis ... ou avec
368 ta sœur ?
369 <Zero> : Euh, ben mes amis, ils sont tous ici. Et ma grande sœur eh ben, euh elle sait un peu
370 comment ça se passe, parce que avant elle était (au collège) et mes parents ben ça, même si j'en
371 parle ils comprennent rien.
372 Cherch1 : Ils comprennent pas le projet de théâtre ?
373 <Zero> : Mhm.
374 Cherch1 : Et avec tes amis, ils sont tous ici, tu veux dire dans ta classe ?
375 <Zero> : Oui.
376 Cherch1 : Et vous en parlez parfois ?
377 <Zero> : Euh (---)
378 Cherch1 : En dehors des activités ? Vous parlez un petit peu de ce que vous faites ?
379 <Zero> : Euh (.) quand on vient juste de finir le théâtre.
380 Cherch1 : Mhm. Et qu'est-ce que vous vous dites par exemple ? T'aurais envie de nous le dire ?
381 <Zero> : Euh, on a des rôles bien et pas bien.
382 Cherch1 : Mhm.
383 <Zero> : Il y a des gens qui parlent et qui parlent pas.
384 Cherch1 : Mhm. Et alors ceux qui parlent pas ils aimeraient bien parler plus ? C'est quoi les rôles
385 pas bien, c'est quoi les rôles biens ?
386 <Zero> : Euh, parce que en fait euh, les gens qui parlent pas, eh ben on va pas s'occuper de eux et
387 on va regarder ceux qui parlent quoi.
388 Cherch1 : Mhm.
389 <Zero> : On va s'intéresser à ceux qui parlent.
390 Cherch1 : Mhm. Donc ça c'est, toi tu trouves que c'est bien quand on s'intéresse ?
391 <Zero> : Quand je suis intéressé par les autres, quoi.
392 Cherch1 : D'accord. Donc tu préfères parler ?
393 <Zero> : Moi ? Ben euh, moi c'est tout pareil.
394 Cherch1 : D'accord. Mhm.
395 Cherch2 : Je t' juste, moi ça m'intéresserait de savoir quand tu dis euh à la maison quand tu parles
396 du théâtre à tes parents tu dis ben ils comprennent rien est-ce que tu peux nous dire qu'est-ce que
397 tu veux dire par là ils comprennent rien ?
398 <Zero> : En fait, parce que, c'est (---) je sais pas comment expliquer (---) parce que, en fait euh (-
399 -), mes parents, ils sont plutôt chinois quoi. (7s) Quand je les dit en chinois les choses de théâtre
400 allemand, eh ben eux euh ça les, eux ils comprennent pas comment ça se passe quoi.
401 Cherch2 : Mhm. Ils comprennent que que quand même tu apprends des choses comme ça ou
402 différemment ?
403 <Zero> : Euh, ils disent que c'est comme euh (--) travail quoi (.), on travaille au moins.

- 404 Cherch2 : D'accord. D'accord.
- 405 Cherch1 : Et euh, en fait, là on a on a bientôt fini, je voulais juste, ce qui nous intéresserait aussi
406 c'est de savoir si de toutes les ex, est-ce que tu te rappelles un petit peu de toutes les activités
407 qu'on a faites, tu sais il y a eu des activités, échauffement, tu te rappelles des activités ?
- 408 <Zero> : Mhmmm. (--) Les activités ?
- 409 Cherch1 : Avec ComAng1 et ComAll.
- 410 <Zero> : On fait des gestes parfois.
- 411 Cherch1 : Mhm.
- 412 <Zero> : Et (--) on fait des passes en a en allemand.
- 413 Cherch1 : Mhm. On fait des passes ?
- 414 <Zero> : Oui en fait par exemple si on part de l'autre côté, on part par la gauche, on fait des passes par
415 la gauche et après ça fait comme ça et parfois euh ils tapent dans les deux sens allemand euh
416 gauche et droit.
- 417 Cherch1 : Mhm.
- 418 <Zero> : Mais j'ai oublié, j'sais pas comment dire.
- 419 Cherch1 : Mhm. Et donc il y a eu des activités comme ça et puis tu te rappelles de d'autres activités
420 qu'on a faites ?
- 421 <Zero> : Euh (---) non j'ai oublié en (--) pendant les vacances.
- 422 Cherch1 : Tu te rappelles, il y a eu aussi la relaxation, vous avez été allongés sur le tapis ? Tu te
423 rappelles de ça ?
- 424 <Zero> : Ah oui, quand on a dormi.
- 425 Cherch1 : Quand on a dormi voilà. Tu avais dormi ? Tu (te rappelles ?)
- 426 <Zero> : Moi ? Non, j'écoutais.
- 427 Cherch1 : Tu écoutais ? Tu aimais bien écouter ?
- 428 <Zero> : Non, en fait euh (--) ils parlent mais (--) j'sais pas trop comment faire quoi, quoi.
- 429 Cherch1 : Mhm. Et puis il y avait aussi d'autres activités. Vous avez regardé les images de l'histoire,
430 tu te rappelles ?
- 431 <Zero> : Euh oui. C'est (---) où il y avait un ourson et tout. Non, c'était un animal quoi.
- 432 Cherch1 : Mhm.
- 433 <Zero> : Après, sa (---) ses (---) sa mère et son père, ils ont divorcé et le père il tient, la fille elle
434 suit le père et le petit garçon il suit la mère et après, un jour euh le fils et la fille ils se sont vus dans
435 le parc et aussi on parlait de son père qui était devant la télé.
- 436 Cherch1 : Mhm. D'accord. Et de toutes les activités qu'on a faites ensemble, c'est laquelle que tu as
437 préférée ?
- 438 <Zero> : Dans les activités ?
- 439 Cherch1 : Euh tout, alors les jeux avec les balles, les jeux où on passe euh, les jeux avec la, peut-
440 être aussi la relaxation, où on regardait les images, enfin tout ce que vous avez fait
- 441 <Zero> : Relaxion.
- 442 Cherch1 : La relaxation ?
- 443 <Zero> : Parce qu'on fait rien et on reste couché quoi.
- 444 Cherch1 : Et ça t'a fait du bien ?

- 445 <Zero> : Mhm.
- 446 Cherch1 : T'avais l'impression de te (--) de te relâcher ?
- 447 <Zero> : Mhm.
- 448 Cherch2 : Et tu te souviens l'histoire que t'as écrite après la relaxation ?
- 449 <Zero> : Euh (---)
- 450 Cherch2 : Du personnage que tu (devais) retrouver, tu te souviens ?
- 451 <Zero> : Euh oui. Parfois ils étaient en colère, triste, comme ça, content.
- 452 Cherch1 : Et qu'est-ce, est-ce qu'il y a une activité que tu n'as pas aimée () ?
- 453 <Zero> : Il y en a pas.
- 454 Cherch1 : D'accord.
- 455 <Zero> : Parce que tout est égaux quoi.
- 456 Cherch1 : Mhm. ((Se tourne vers Cherch2)) Tu as une autre question ?
- 457 Cherch2 : Non. Est-ce que toi tu as envie de nous dire autre chose sur ce projet-là que tu que tu voudrais que nous on sache ?
- 459 <Zero> : Euh, il y a juste le geste du deuxième de (la scène). En fait euh, il me dit de rester sur place, je tourne je tourne comme les autres et après je marche où il y a Isabelle et je comprends pas comment faire parce que en fait il m'dit pas précisément. Moi, j je pense que c'est je tourne et je
- 461 tourne jusqu'à devant elle quoi, après eux il me dit que je restais sur place et après quand il dit un
- 462 mot après on s'arrête et après je après je marche là-bas je comprends pas très bien.
- 463
- 464 Cherch1 : Alors ça on va demander tout à l'heure, ComAll elle va venir et puis elles vont travailler
- 465 encore un petit peu avec vous ComAng1 et ComAll (vous allez encore) répéter
- 466 <Zero> : D'accord.
- 467 Cherch1 : C'est important, (il faudrait) lui demander. Tu pourrais lui dire que t'as pas très bien
- 468 compris.
- 469 <Zero> : Mhm.
- 470 Cherch2 : D'accord. Donc, t'es prêt pour jouer ce soir, hein ?
- 471 <Zero> : Mhm.
- 472 Cherch1 : Mhm.
- 473 Cherch2 : Tes parents vont venir ?
- 474 <Zero> : Ça, euh je l'avais dit il y a quelques mois, non quelques semaines, mais je crois que là ils
- 475 ont oublié et comme comme j'étais rentré je l'ai oublié de les dire.
- 476 Cherch2 : Mhm.
- 477 Cherch1 : (Ah mais) ils vont s'inquiéter que tu sois pas là peut-être à la maison ce soir, non ?
- 478 <Zero> : Ah je les ai dit que je vais rentrer peut-être à dix-huit heures, à sept heures, parce que il
- 479 dit euh il dit que on fait la répétition de cinq heures et demie à six heures et après on fait le scénario.
- 480 Cherch1 : Mhm. D'accord.

Annexe 33 - Transcription d'année de 6^e - Entretien collectif semi-directif élèves, <Arno-Jason>, 09/01/2012

[09/01/2012]

[Collège]

Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e groupe <Arno>, <Jason>

- 1 [Caméra pas encore fonctionnelle en début d'entretien. Début d'enregistrement après les
2 salutations d'accueil des deux élèves]
- 3 Cherch2 : [...] assez long quand même et on a fait beaucoup (.) beaucoup de choses différentes.
4 Qu'est-ce que vous avez trouvé de de plus étonnant (.) parce que (.) en pensant qu'on s'adresse ici
5 à deux profs, hein ? Qu'est-ce que vous avez trouvé de plus étonnant dans ce projet-là par rapport
6 à (.) soit aux autres cours dans l'école ou soit à la façon dont vous avez appris les langues en
7 primaire ?
- 8 <Jason> : On apprend bien l'allemand.
- 9 Cherch2 : Oui.
- 10 <Jason> : On le pratique en fait. C'est pour ça. On se met comme si qu'on était en Allemagne.
- 11 <Arno> : Comme si on est en train de vivre.
- 12 <Jason> : On fait (.) on fait comme si on était des Allemands. C'est pour ça.
- 13 Cherch2 : Comment (.) en allemand seulement ?
- 14 <Arno> : Même anglais.
- 15 <Jason> : Non, en anglais aussi.
- 16 Cherch2 : D'accord. Mais, qu'est-ce que tu veux dire par là « on se met comme si on était en
17 train de vivre » ? Qu'est-ce que vous entendez par là ?
- 18 <Jason> : Parce que on a fait [--]
- 19 <Arno> : [Parce que on bouge et on fait des gestes et tout.
- 20 <Jason> : Parce que en fait euh (.) on fait une pièce de théâtre allemand alors, on fait comme si
21 on était des Allemands.
- 22 Cherch1 : Ah c'est que en allemand la pièce de théâtre ?
- 23 <Jason> : Non, il y avait aussi en anglais.
- 24 <Arno> : Non.
- 25 Cherch1 : Mhm.
- 26 Cherch2 : Et comment tu (.) comment c'est pour toi d'être (.) de se mettre comme si on était des
27 Allemands, c'est comment ?
- 28 <Jason> : Ben [--]
- 29 Cherch2 : Par rapport à être dans la classe par exemple et apprendre l'allemand dans la classe.
- 30 <Jason> : On parle (.) on parle un peu français en dans la classe. Puis après, si on comprend pas,
31 on comprend pas, alors que dans une pièce de théâtre, euh (.) on comprend parce que en fait on
32 fait (.) on [--] on [--]
- 33 <Arno> : [On fait des gestes avec]
- 34 <Jason> : [on fait des gestes.
- 35 Cherch2 : D'accord. Mhm.
- 36 <Jason> : C'est pour ça en fait.
- 37 Cherch2 : Ça c'est une grande différence alors pour vous. Et vous pensez que vous avez appris plus
38 de choses comme ça ? Et quelles choses par exemple ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous
39 reviennent ? Qu'est-ce que vous avez vraiment le mieux appris comme ça de cette façon ?

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 40 <Jason> : Moi, j'arrivais pas à comprendre c'était quoi euh quand oui Charles.
41 Cherch2 : Ah oui ?
42 <Jason> : Maintenant j'ai compris c'est quoi.
43 Cherch1 : Ah !
44 <Arno> : Non c'est en fait c'est avec les c'est avec les gestes qu'on comprend.
45 <Jason> : Après quand on regarde]
46 <Arno> : [C'est plus facile.
47 <Jason> : Après quand on regarde d'autres pièces de théâtre aussi on comprend. C'est pour ça.
48 Cherch2 : Quand tu regardes d'autres pièces tu veux dire.
49 <Jason> : Quand quand on était assis tout à l'heure et que ils faisaient euh (--) la tour Eiffel et tout
50 ça, on comprenait un peu aussi. C'est pour ça.
51 Cherch1 : Donc, tu veux dire dans la pièce quand ils jouaient d'autres scènes (--)
52 <Jason> : [Ouais].
53 Cherch1 : [vous comprenez mieux parce que les autres élèves faisaient aussi les gestes ?
54 <Jason> : Ouais.
55 Cherch2 : D'accord. Alors là on va vous (.) on on a choisi quelques photos, on vous demande juste
56 de les regarder c'est pas pour décrire les photos, on vous demande pas de décrire les photos, c'est
57 pour vous rappeler un certain nombre de moments qu'on a vécus tous ensemble (.) que vous avez
58 vécus avec les comédiennes, avec les profs et caetera pour savoir si ça vous rappelle des choses
59 que vous auriez envie de nous dire (.) comment vous vous sentiez dans ces moments-là, qu'est-ce
60 que vous avez trouvé de plus intéressant ou de moins intéressant qu'en cours ou qu'est-ce que ça
61 évoque pour vous ? Qu'est-ce que ça vous rappelle du projet ?
62 <Jason> : Ben, c'était rigolo.
63 Cherch2 : Oui.
64 Cherch1 : Et qu'est-ce qui était rigolo ?
65 <Jason> : ((pointe sur une photo)) Bon on se met par terre tout ça. Qu'on rigolait tout ça et (--) on
66 (--)
67 <Arno> : En fait, le mieux c'était on (.) on était en train d'apprendre en même temps en s'amusant.
68 Cherch2 : Mhm.
69 Cherch1 : Mhm. Et comment est-ce que vous avez eu l'impression (.) comment vous avez compris
70 que vous étiez en train d'apprendre ?
71 <Jason> : Mais ça, c'est après ça.
72 <Arno> : Ça, parce que après qu'on nous pose des questions et tout, on comprend.
73 Cherch2 : Mhm.
74 <Arno> : Sans qu'on le sait.
75 Cherch2 : Ah voilà c'est ça vous ne vous rendez pas compte que vous êtes en train d'apprendre.
76 C'est ça qui est différent en fait. Et à quel moment vous vous rendez compte que vous avez appris ?
77 <Arno> : C'est après.
78 <Jason> : C'est à la fin.

2

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 79 Cherch2 : C'est quand ?
80 <Jason> : C'est jusqu'à on va commencer à (--)
81 <Arno> : Qu'on fait des cours et]
82 <Jason> : [Moi moi j'ai j'ai commencé à (.) jusque là où j'allais commencer la pièce de théâtre.
83 Cherch1 : Là, tu t'es rendu compte d'un seul coup c'était clair dans ta tête, c'est ça ?
84 <Jason> : Un peu.
85 Cherch2 : Mhm. Tu t'es rendu compte que tu savais dire des choses ?
86 <Jason> : Ouais.
87 Cherch2 : Mhm. (--) Et dans tous ces moments-là, est-ce qu'il y en a par exemple un qui vous a plus
88 euh (--) ?
89 <Jason> : Moi, c'est c'ui-là ((pointe sur une photo d'échauffement))
90 Cherch1 : Alors, ça t'a marqué ? C'est c'est (--)
91 <Jason> : Ouais, parce que on était à (--) tous à la terre on était en train de rigoler et tout ça.
92 Cherch2 : Tu te rappelles ce qu]
93 <Arno> : [Même il fallait (.) il fallait]
94 <Jason> : [Ouais]
95 <Arno> : [quand ils quand ils claquaient dans la main. Il fallait qu'on s'arrête (--)
96 <Jason> : Ouais.
97 <Arno> : Nous on faisait des statues.
98 <Jason> : C'était marrant, parce que quand par exemple on faisait une gamelle et on devait
99 s'arrêter (de faire) la gamelle.
100 Cherch2 : Et vous vous souvenez ce que c'était cet exercice-là c'était pour faire quoi ?
101 <Jason> : Comprendre, non ? (--) S'arrêter au bon moment ?
102 Cherch1 : Ah oui, sûrement c'était ça aussi, comprendre, mais en fait là qu'est-ce que vous qu'est-
103 ce que vous faisiez à la fin ? Vous vous rappelez ? C'était un exercice avec ComAll.
104 <Jason> : Euh (--) J'sais pas avec des phrases on se mettait en rond, non ?
105 <Arno> : Non, ça c'était à la fin.
106 Cherch1 : (Attends) ((Sort une autre photo)) Vous vous souvenez quand vous (.) là vous étiez (.)
107 pourquoi vous avez mis le pied là et là les mains, vous vous souvenez ce qu'il fallait faire ?
108 <Arno> : Ah oui ! Il fallait se (--) faire (--) comme si c'était une corde qu'il fallait soutenir.
109 <Jason> : Ah oui ! Ah oui je sais c'est quoi maintenant.
110 <Arno> : ((pointe sur la photo)) Même des fois qu'on était par terre.
111 <Jason> : Oui. ((regarde <Arno> en pointant sur la photo)) En plus, toi t'es là.
112 <Arno> : ((rit)) Ouais.
113 Cherch2 : Et et d'après vous ça vous apprend quoi ce (--) un exercice comme celui-là ? (--) Qu'est-
114 ce que vous avez l'impre (.) est-ce que vous avez l'impression d'apprendre quelque chose ou juste
115 de vous amuser ou maintenant que vous y réfléchissez plus, est-ce que vous avez l'impression que
116 ça vous apprend quelque-chose ?

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 117 <Jason> : Ça apprend ouais.
118 Cherch2 : Ça apprend.
119 <Arno> : Oui, ça apprend. On reste en équipe et on travaille en équipe aussi.
120 <Jason> : Parce que en fait Cherch1 et ComAng1, ils étaient en train de parler euh allemand et
121 anglais.
122 <Arno> : Mais nous, on comprenait (pas tout).
123 Cherch1 : Oui.
124 <Jason> : Et après euh, après il y a un autre qui a compris (--) après il dit « ouais il faut faire la
125 corde » tout ça et après nous aussi on comprend.
126 Cherch2 : Mhm. Donc vous vous entraînez à comprendre en fait.
127 <Jason> : Ouais, sans savoir.
128 <Arno> : C'est un travail d'équipe.
129 Cherch2 : D'accord.
130 <Arno> : Sans le savoir.
131 Cherch2 : Mhm. Et là on a aussi une autre série de photos. Sur un autre moment qui était important
132 dans votre projet. Ça ça vous a (mis) à (--) là au spectacle en fait. Donc on vous les on vous les
133 montre.
134 <Arno> : ((Pointe sur une photo)) Ah oui. Je crois qu'il y a quelqu'un là qui a trouvé l'idée du
135 spectacle.
136 Cherch2 : Alors, allez-y ra racontez-nous comment (.) ce que ça vous ça vous rappelle ça.
137 <Jason> : A ch (.) à chaque fois à la fin des séances on s'f (.) on faisait cette feuille ((montre la photo
138 avec l'auto-évaluation à patir des arbres de positionnement)). En fait c'était pour dire que (.) en
139 fait euh (--) si on était content ou pas.
140 Cherch2 : Oui.
141 <Jason> : Et puis à chaque fois on était on était content, parce que on était content.
142 Cherch2 : Oui ?
143 <Jason> : Et parfois on mettait euh quand on s'amusait trop on mettait euh un p'tit bonhomme qui
144 était en train de faire ((lève les bras au plafond)).
145 Cherch2 : Oui (--) Et est-ce que c'est un (.) est-ce que c'est important pour vous par exemple ça
146 dans le projet que (.) qu'il y ait des moments où on vous demande si vous êtes euh (.) comment
147 vous avez vécu la séance ?
148 <Jason> : Mais c'est un peu pour s'exprimer, non ? C'est ça.
149 Cherch2 : Oui. Oui, c'est pour s'exprimer, mais vous de votre côté, vous pensez que c'est important
150 pour les élèves, puisque on]
151 <Jason> : [J'sais pas.
152 Cherch2 : Mais pour vous ?
153 Cherch1 : Vous aimez bien qu'on vous demande si ça vous plaît ou si ça vous plaît pas ?
154 <Jason> : Oui (--) Parce que sinon euh (--) on si euh (--) si ça nous aurait (.) plairait pas ben on
155 n'aurait pas fait la pièce de théâtre je pense. Peut-être, j'sais pas.

4

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 156 <Arno> : Oui, parce que les séances elles étaient fait pour euh (--) pour qu'on aime le théâtre et
157 pour euh (--)
- 158 <Jason> : Et pour qu'on pratique.
- 159 Cherch2 : Mhm.
- 160 <Arno> : Et voilà.
- 161 Cherch2 : Est-ce qu'il y a eu des moments où vous avez eu peur par exemple où vous étiez un p'tit
162 peu pas très à l'aise ?
- 163 <Arno> : Oui, à la fin, tout à la fin, donc avant le spectacle.
- 164 Cherch2 : Ouais.
- 165 <Jason> : Moi, c'est à la première fois.
- 166 Cherch2 : Là, c'est-à-dire ?
- 167 <Jason> : C'est que j'ai vu ComAng1 après elle arrêta euh on comprenait rien parce qu'elle faisait
168 que parler en anglais. Mais on comprenait un tout p'tit peu. Après il y avait Cherch1 qui parlait
169 que en allemand () et après il y a (ComAll) tout ça et que en fait euh c'est des Allemands et des
170 Anglais. Après, EnsAng1 il disait oui à la fin qu'en fait vous parlez français.
- 171 <Arno> : Surtout à la fin ComAng1 l'a parlé après le spectacle.
- 172 <Jason> : Ouais.
- 173 Cherch2 : Et ça ça t'a inquiété au début alors ?
- 174 <Jason> : Oui, parce que j'ai cru que j'allais jamais réussir.
- 175 Cherch2 : (ah)
- 176 <Arno> : Oui, moi aussi, mais après, à la moitié, au c (.) au centre de qu'est-ce qu'on était en train
177 de faire euh (--) on n'avait plus peur.
- 178 Cherch1 : Parce que vous avez remarqué finalement que ça allait quand même, c'est ça ?
- 179 Cherch2 : Mhm.
- 180 <Jason> : Et même il y avait la boîte à idées là pour le scénario ((pointe sur la photo avec la boîte)).
- 181 Cherch1 : Ouais.
- 182 Cherch2 : Mhm.
- 183 <Jason> : Ça aussi, c'était marrant, parce qu'on pouvait mettre nos idées peut-être ce serait dans
184 la pièce de théâtre.
- 185 <Arno> : Aussi, il y avait pas de consignes.
- 186 Cherch2 : Il y avait pas de consignes ?
- 187 <Jason> : Si, si, ben de faire euh une pièce de euh écrire un scénario, de jouer une pièce de théâtre.
- 188 <Arno> : Oui, mais après, il y avait pas de consigne sur quoi et tout.
- 189 <Jason> : Mhm, ouais.
- 190 <Arno> : Je veux dire ça f (.) ça venait de notre idée.
- 191 Cherch1 : Et vos idées vous vous rappelez comment elles sont venues vos idées ?
- 192 <Arno> : Comme ça, c'est à cause de ça ((pointe sur la photo de l'activité de relaxation)).

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 193 <Jason> : Ah quand quand on s'est endormis là. EnsAng1 il a raconté une histoire, après euh on a
194 imaginé des choses.
- 195 Cherch1 : Oui.
- 196 <Jason> : Après, il fallait l'écrire sur un papier.
- 197 Cherch1 : Et ça vous a (.) ça vous a aidé à trouver des idées ?
- 198 <Arno> : Nous, le plus dur c'était on é (.) quand on était en train d'écrire le papier, parce que c'est
199 ça venait directement de nos pensées.
- 200 <Jason> : Moi, je crois que j'aurais pas réussi sans dormir.
- 201 Cherch2 : Tu penses que c'était nécessaire de (--) si tu (.) on vous avait pas proposé cette activité
202 de relaxation]
- 203 <Jason> : [Ça c' (--)
- 204 Cherch2 : [tu aurais (.) t'aurais pas pu ?
- 205 <Jason> : Non, parce que en fait, il y avait déjà des choses euh euh qu'il fallait mettre (à partir) de
206 la fenêtre.
- 207 Cherch2 : Mhm.
- 208 <Jason> : Heum, je crois, hein c'est ça ?
- 209 Cherch2 : Mhm.
- 210 <Jason> : Il y avait une fenêtre (--)
- 211 <Arno> : Il y avait il y avait quelqu'un il l'a ouvert je crois.
- 212 <Jason> : Oui, il y avait quelqu'un euh par la fenê, non c' (.) j'ai oublié après.
- 213 Cherch2 : Mhm.
- 214 <Arno> : Ça fait longtemps.
- 215 <Jason> : Ben et en fait, on pouvait voir une histoire avec (.) c'est c'est ça qui a aidé.
- 216 Cherch2 : Mhm. Et et vous avez compris l'histoire euh vous vous rappelez l'histoire elle était
217 seulement en français ?
- 218 <Jason> : Non, en allemand et en anglais.
- 219 <Arno> : Non, en allemand et en anglais.
- 220 Cherch2 : Et comment vous avez senti ça quand vous étiez là en train de penser à votre histoire,
221 d'avoir les les trois langues en même temps ?
- 222 <Jason> : Ben, en fait on dès dès qu'il parlait en français EnsAng1 ben en fait euh tous les mots
223 qu'il disait on essayait de les déchiffrer en anglais dès qu'elle parlait ComAng1 et en en allemand
224 avec EnsAll.
- 225 Cherch2 : D'accord.
- 226 <Jason> : Après, c'est comme ça qu'on a un peu appris.
- 227 Cherch2 : Donc dans ta tête tu voyais l'histoire et en même temps tu cherchais les mots dans les
228 autres langues.
- 229 <Arno> : Oui.
- 230 Cherch2 : Mhm.

6

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 231 <Arno> : Après, ça nous a aidé les les (--) les m (.) euh ComAng1 et ComAll, ils nous ont aidés en
232 même temps quand ils étaient en train de faire les (.) les gestes et parler en allemand et en anglais.
233 Cherch2 : Mhm.
234 <Arno> : Des fois on a trouvé quand on était en train de dormir les mots qu'on savait pas on les a
235 trouvés dans ses gestes et des]
236 Cherch2 : [D'accord].
237 <Arno> : [et ses mots.
238 Cherch2 : Ah c'est intéressant.
239 Cherch1 : Mhm.
240 Cherch2 : C'est vraiment très intéressant. Euh juste maintenant on on a une autre série de de
241 photos, toujours la même chose c'est pas pour les décrire c'est pour vous rappeler. Et ici ce qui
242 nous intéresse c'est de savoir comment (.) est-ce que vous pouvez vous souvenir de (.), puisque
243 on parlait de différences entre la classe, une classe normale et puis euh tout ce projet qu'on a mené
244 ensemble, qu'est-ce que vous remarquez ici et qu'est-ce que ça vous rappelle ? Déjà des choses,
245 certaines choses que vous avez dites, mais qu'est-ce qui vous a permis vraiment d'apprendre les
246 deux langues en même temps et de façon différente ?
247 <Jason> : En plus euh (.), si je me rappelle bien dans la pièce de théâtre, euh (.) il y avait une pièce
248 il y avait une pièce même euh (.) il y en avait un qui parlait en anglais et l'autre qui répondait
249 en allemand. Et ça (.) ça aussi ça aidait. Et c'est ça qui (.) que (.) en fait on comprend un peu
250 l'allemand et l'anglais.
251 Cherch2 : Mhm.
252 <Arno> : Aussi, il fallait se concentrer.
253 Cherch1 : Ah oui.
254 <Arno> : Et ça qu'on se détend avant de s'en (.) de se concentrer, c'était plus mieux, c'était meilleur.
255 Cherch2 : Parce que tu arrivais mieux à te concentrer ?
256 Cherch1 : Et et pourquoi ça te ça t'aidait de parler euh une que quelqu'un parlait en allemand et
257 après on répond en anglais ? Qu'est-ce (.) qu'est-ce qui t'aidait ?
258 <Jason> : Parce que si on comprend l'allemand par exemple tu lui dis il dit en allemand euh
259 comment tu t'appelles ben l'autre quand il y répond ben après on comprend, quand en fait il
260 répond je m'appelle (--)
261 <Arno> : On comprend une question en allemand et on comprend une réponse en anglais.
262 <Jason> : C'est comme ça.
263 Cherch1 : Donc, ça vous aide pour les deux langues finalement ?
264 <Jason> : Mhm.
265 Cherch2 : Et là bon on parle des mots et puis des phrases et questions et caetera mais, quand on
266 regarde un petit peu ici (--) dans ces images qu'on voit-là, en plus des mots est-ce que il y a peut-
267 être autre chose que vous auriez (--)
268 <Jason> : Je crois qu'on s'entraînait à crier tout ça pour euh (--) la scène de théâtre.
269 <Arno> : Oui, parce qu'il y avait des moments dans la scène de théâtre il fallait qu'on changeait de
270 ton.
271 Cherch1 : Ah oui.

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 272 <Arno> : Et ça, ça nous apprend un peu.
- 273 <Jason> : Et au début il y avait euh (--) ComAll elle nous faisait à (--) faire des trucs euh nous aidait
274 à crier tout ça.
- 275 <Arno> : Surtout dans les ronds à la fin.
- 276 <Jason> : Ouais. Et même euh il fallait marcher tout doucement tout ça sans sans faire du bruit.
277 Quand on a fini (.) quand on avait fini notre pièce de théâtre.
- 278 Cherch2 : D'accord. Et ça vous pensez que c'est important pour apprendre une langue, de faire
279 tout ça ?
- 280 <Arno> : Oui, parce que on apprend en même temps à vivre avec cette langue.
- 281 Cherch2 : Mhm. C'est intéressant. A vivre avec, tu veux dire (---)
- 282 <Arno> : De faire des gestes, de les comprendre.
- 283 <Jason> : Un peu si ComAll, je crois qu'elle parlait en en allemand qu'elle disait de pas faire du
284 bruit tout ça. Après EnsAng1 il traduit de (.) à côté.
- 285 Cherch2 : Mhm.
- 286 <Arno> : Non même quand on nous dit de d'arrêter de parler, elle fait des gestes en même temps.
287 On comprend vite.
- 288 Cherch2 : Mhm.
- 289 <Arno> : Et en même temps, notre mémoire elle elle elle l'enregistre et on comprend vite.
- 290 Cherch2 : Mhm.
- 291 <Arno> : Après même si on fait pas des gestes dans dans les cours, on les comprend.
- 292 Cherch2 : Mhm.
- 293 Cherch1 : Vous vous rappelez mieux c'est ça ? Et là là c'était pas crier non plus c'était hein c'était
294 quoi ? Qu'est-ce que tu faisais là ?
- 295 <Jason> : Là je crois j'étais (.) j'expliquais quelque chose, j'suis pas sûr.
- 296 Cherch1 : Tu ne te rappelles plus ?
- 297 <Jason> : Non.
- 298 <Arno> : Qu'on est en train de (--) de répéter des phrases. Ici (--) ((pointe sur une photo))
- 299 <Jason> : ((rit)) Ah ouais !
- 300 <Arno> : ici toi t'es le premier
- 301 <Jason> : Fallait faire euh]
- 302 <Arno> : [il fallait il fallait faire un p'tit ton. Après jusque là c'était]
- 303 <Jason> : [Après un gros ton.
- 304 <Arno> : [ça remontait.
- 305 <Jason> : Fallait crier tout ça. Et on était en demi-groupe. Fallait là je crois que j'étais en anglais.
- 306 Cherch2 : Mhm.
- 307 <Arno> : ((Pointe sur une activité)) Ça c'était la dernière s (.) euh scène dans cette salle.
- 308 <Jason> : Ouais je]
- 309 <Arno> : [En fait je crois]

8

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 310 <Jason> : [Je crois, non ?
- 311 <Arno> : Je crois dans cette salle, on était en train de, d'apprendre les tons et les et les gestes.
- 312 Après à la fin, on était en train d'apprendre le théâtre.
- 313 <Jason> : Ouais. Et dans l'autre groupe il y avait euh (--)]
- 314 <Arno> : [Il y avait ça c'était]
- 315 <Jason> : [Cherch1].
- 316 <Arno> : [ça c'était en anglais et ça c'était en allemand, après on a changé.
- 317 Cherch2 : Mhm. Et euh (.) là, c' je ferais v () par rapport à tout ce que vous venez de dire, donc la
- 318 façon dont vous avez appris avec euh les gestes, l'imitation et cetera. Quand on regarde cette
- 319 photo-là, qu'est-ce que ça ((montre une activité où les élèves snt assis en demi-cercle, en tailleur,
- 320 les mains sur les genoux)) qu'est-ce que ça vous rappelle et]
- 321 <Arno> : [Il fallait se concentrer].
- 322 Cherch2 : [est-ce que là on a l'impression que vous vous amusez beaucoup là ?
- 323 <Jason> : Non.
- 324 <Arno> : Non, il fallait se concentrer. Parce que là, euh qu (.) quand quand le théâtre il se euh (.)
- 325 quand la scène euh elle s'approchait, il fallait qu'on se concentre a après av à plus.
- 326 Cherch2 : Mhm.
- 327 <Arno> : Et quand c'était le début, on jouait un peu ça.
- 328 Cherch2 : Mhm.
- 329 <Arno> : On on savait pas qu'on allait f qu'on allait faire une scène à la fin. Et, de de temps en temps,
- 330 il fallait se concentrer encore plus.
- 331 Cherch2 : Mhm.
- 332 <Jason> : Mais ça, c'était avant la scène ça.
- 333 <Arno> : Oui, juste avant, en fait qu'un ou deux jours.
- 334 Cherch2 : Avant le spectacle ?
- 335 <Jason> : Mhm.
- 336 Cherch2 : Mhm.
- 337 Cherch1 : Et vous avez trouvé ça comment de devoir vous concentrer ?
- 338 <Jason> : Ben]
- 339 <Arno> : [Ben, c'était obligé, parce que sinon on va pas réussir la scène.
- 340 <Jason> : Moi, pour moi c'était normal... Fallait juste mettre les mains sur le ((met sa main sur son
- 341 genou))
- 342 <Arno> : Sur les genoux.
- 343 <Jason> : sur les genoux, après, c'était normal.
- 344 Cherch2 : Nous, on était, Cherch1 et moi, puis aussi d'autres personnes étaient là et on était très
- 345 impressionnées, parce que en fait ComAll et ComAng1, là on vous voit travailler, elles n'ont pas du
- 346 tout du tout parlé en français et elles parlaient très très vite en anglais et en allemand, on avait
- 347 l'impression que pour vous c'était complètement normal.

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 348 <Arno> : Oui, parce que avec les scènes avec les avec les cours d'avant, dans dans les salles et tout,
349 on commençait à à apprendre de le de plus en plus.
- 350 Cherch2 : Mhm.
- 351 <Jason> : Et en plus euh euh, ComAll en plus avant la scène elle elle faisait que parler en allemand
352 et nous (-) on essayait de comprendre. C'est pour ça qu'on s'est concentrés.
- 353 Cherch2 : Mhm.
- 354 <Jason> : Après, on a compris.
- 355 <Arno> : Et même la (.) le voyage à l'institut Goethe, ça nous a aidés encore, puisque on a on a on
356 est resté presque trois heures en train de faire le truc, ça nous a concentrés encore. Et en même
357 temps, on a appris beaucoup de choses.
- 358 <Jason> : En plus elle la la directrice en plus elle nous faisait peur.
- 359 Cherch1 : Oui !
- 360 Cherch2 : Euh là on voit ici effectivement hein il y a]
- 361 <Arno> : [A la fin, on était éclatés ((rit)).
- 362 <Jason> : Là, c'était en quand on était en train de regarder les photos ?
- 363 Cherch2 : Non, c'était au moment où votre principale elle est en train de parler.
- 364 <Jason> : Ah oui ! Il y a le discours.
- 365 Cherch2 : Il y a le discours et puis il y a vos (.) il y a il y a aussi les les gens qui sont venus voir le
366 spectacle là.
- 367 <Jason> : Ouais, il y a tout le monde.
- 368 Cherch2 : Est-ce que vous pa (.) vous en avez parlé chez vous de ce projet ?
- 369 <Jason> : Ouais, j'en ai parlé avant, avant de faire la scène.
- 370 Cherch2 : Oui.
- 371 <Jason> : Ma mère elle a dit euh, euh euh (.) c'est bien tout ça tu vas apprendre l'allemand tout ça
372 tu vas pratiquer et dès qu'elle a vu la scène de théâtre elle a dit que en fait euh c'est bien parce
373 qu'il y en a un qui répond en anglais et celui qui pose la question il la pose en allemand.
- 374 Cherch2 : Mhm.
- 375 <Jason> : Et après ça, on comprend mieux, la scène de théâtre]
- 376 Cherch2 : [Mhm].
- 377 <Jason> : [pour les parents qui savent pas et nous aussi.
- 378 Cherch2 : Mhm. Et qu (.) et quand on regarde une de ces scènes-là que vous avez jouées]
- 379 <Arno> : [Nous, on l'a pas ..
- 380 Cherch2 : Enfin c'est c'est vous votre classe hein ...
- 381 <Arno> : Nos camarades
- 382 Cherch2 : c'était une des une des scènes
- 383 <Jason> : C'est c'est la tour Eiffel.
- 384 Cherch2 : Oui alors, qu'est-ce qu'il y avait de particulier dans cette scène-là ou la scène du train
385 aussi ?

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 386 <Jason> : C'est]
- 387 <Arno> : [Il y avait beaucoup de il y avait beaucoup d'autres langues.
- 388 <Jason> : Ouais, il y avait euh beaucoup de langues et euh en fait euh euh ch cha chaque euh chaque
- 389 photographie parlait d (.) d'une autre langue.
- 390 Cherch2 : Mhm.
- 391 <Jason> : Puis après euh (.) c'était euh (.) deux filles qui en fait qui demandaient au photographe
- 392 euh (---) j'ai un peu oublié.
- 393 Cherch2 : Aux touristes ?
- 394 <Arno> : Si elle était belle ou (--)
- 395 <Jason> : Ouais, ouais.
- 396 <Arno> : leur avis.
- 397 Cherch2 : Leur avis sur quoi ?
- 398 <Jason> : Sur la tour Eiffel !
- 399 <Arno> : Sur la tour Eiffel.
- 400 <Jason> : Après, il y en a un qui a dit « c'est moche » quoi tout ça.
- 401 <Arno> : <Dylan>.
- 402 <Jason> : Ouais.
- 403 Cherch2 : Et c'est là que chacun parlait un peu dans s (.) enfin dans une langue (.) dans sa langue.
- 404 Est-ce que ça vous a plu euh le fait de pouvoir parler dans d'autres langues que l'anglais ou
- 405 l'allemand ou le français ?
- 406 <Jason> : Ouais, c'est marrant.
- 407 <Arno> : Oui, ça changeait un peu.
- 408 Cherch2 : Qu'est-ce qui vous a plus (--)?
- 409 <Arno> : Ça s ça changeait de rythme, parce que on était concentré, après on après on s'amusait
- 410 un peu en en at (.) en entendant des autres langues.
- 411 Cherch2 : Oui.
- 412 <Jason> : En plus euh (.) je crois que les autres ils vont apprendre d'autres langues.
- 413 Cherch2 : Tu penses que les autres de ta classe, ils vont apprendre d'autres langues.
- 414 <Jason> : Ceux qui sont sous la tour Eiffel, s'ils ont compris oui.
- 415 Cherch2 : Oui.
- 416 <Jason> : Ils vont apprendre.
- 417 <Arno> : Ils vont comprendre, parce que c'est c' c'est presque la même définition de tous les mots.
- 418 Cherch2 : Mhm.
- 419 <Jason> : A part « c'est moche ».
- 420 <Arno> : Parce que ça on le connaît en français.
- 421 <Jason> : Voilà.
- 422 <Arno> : C'est fait exprès.

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 423 Cherch1 : Et toi, t'as parlé en italien, <Arno>? C'est EnsAll qui t'a appris ?
424 <Arno> : Non, c'était]
425 <Jason> : [ComAng1.
426 <Arno> : c'était ComAng1.
427 Cherch1 : ComAng1 ? D'accord.
428 <Arno> : Mhm c'était dans le texte.
429 <Jason> : Moi, je parlais en français, moi.
430 Cherch2 : Mhm. Oui.
431 <Jason> : Dans la (pizza).
432 <Arno> : Et en allemand.
433 Cherch2 : Mhm.
434 <Arno> : Dans Charles.
435 <Jason> : Ouais.
436 <Arno> : Dans les trois (--) scènes.
437 Cherch2 : Et et vous tous les deux vous parlez d'autres langues dans vos familles là (.) euh que le
438 français ? Lesquelles ?
439 <Jason> : Oui.
440 Cherch2 : Lesquelles vous ?
441 <Jason> : Moi, je parle patois, le créole.
442 Cherch2 : D'accord.
443 <Jason> : Ah euh le français.
444 Cherch2 : Oui.
445 <Jason> : Ben là je vais apprendre l'allemand ou l'an (.) et l'anglais.
446 Cherch2 : D'accord.
447 <Jason> : Et puis euh un tout p'tit peu je comprends l'arabe, c'est tout.
448 Cherch2 : D'accord. Tu as appris tu as appris à comprendre l'arabe euh chez chez toi ou avec des
449 amis ou (.) ?]
450 <Jason> : [Non, à l'école.
451 Cherch2 : A l'école ?
452 <Jason> : Mhm.
453 Cherch2 : D'accord. Quand tu es à l'école en France ? Non ?
454 <Jason> : Ouais, en France.
455 Cherch2 : D'accord. Et toi ?
456 <Arno> : Moi c'est, c'est comme il a dit on va apprendre l'anglais et l'allemand, des fois français,
457 pas toujours, (--à
458 Cherch2 : Mhm.
459 <Arno> : et arabe.

12

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Arno>, <Jason>**

- 460 Cherch2 : D'accord. Chez toi on parle arabe plus que français ? ((<Arno> acquiesce)) D'accord. (--)
461 ((ste ourne vers Cherch1)) Est-ce que tu vois d'autres questions ? ((Cherch1 fait un signe négatif))
462 Alors, non. Est-ce que vous vous avez envie de dire par exemple quelque chose avant qu'on qu'on
463 se sépare, qu'on se retrouve plus tard ?
464 <Jason> : Bonne année.
465 Cherch2 : Merci, bonne année aussi.
466 Cherch1 : C'est gentil. Est-ce que vous avez peut-être une question ?
467 <Jason> : Moi, non.
468 Cherch1 : En tout cas on vous remercie beaucoup]
469 Cherch2 : [oui].
470 Cherch1 : [parce que vous avez dit plein plein de choses intéressantes et importantes pour nous.
471 Cherch2 : Oui. Et puis, on voulait vous dire aussi pendant que vous êtes là qu'on était vraiment
472 très vraiment très très contents très avec vous, parce que]
473 Cherch1 : [Oui, ça aussi].
474 Cherch2 : [très heureux d'être là avec vos profs avec .(--)] Donc on vous laisse maintenant aller
475 déjeuner ou (--)] hein ? Et puis, pour la suite du projet on se retrouve un peu plus tard]
476 <Arno> : [D'accord].
477 Cherch2 : [dans l'année. D'accord ?
478 <Jason> : On va faire encore une pièce ?
479 Cherch1 : On va continuer le projet.
480 Cherch2 : On va on ne sait pas encore, mais on va décider avec vos profs et puis]
481 Cherch1 : [On va justement en parler et puis mettre quelque chose en place, mais on va continuer
482 à travailler avec vous. Vous avez envie ?
483 <Jason> : Ben ouais.
484 Cherch1 : Voilà, ça va.

Annexe 34 - Transcription d'année de 6^e - Entretien collectif semi-directif élèves, <Dylan> <Lyonel> <Maxime>, 09/01/2012

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 1 Cherch2 : [Bonjour les garçons, alors nous voulions vous poser des questions sur le]
2 [lancement de l'enregistrement]
3 projet, parce qu'on n'a pas pu le faire pendant les vacances. Et la première chose qu'on voulait
4 demander aux garçons, Cherch1 ?
5 Cherch1 : Alors, euh (--) on voulait euh (--) simplement vous (.) vous demander on va vous
6 poser des questions sur le projet donc de théâtre et on avait envie de savoir ce que vous avez
7 trouvé ((<Lyonel> serre ses bras contre son buste)) vous avez froid ? C'est ça ?
8 <Lyonel> : Oui.
9 Cherch1 : Nous aussi, on a froid.
10 <Dylan> : Non pour moi, j'ai chaud.
11 Cherch1 : Euh, on avait envie de savoir ce que vous avez trouvé qui était le plus étonnant dans le
12 projet que vous avez fait.
13 <Lyonel> : Euh le théâtre ou l'Institut Goethe ?
14 Cherch1 : Le théâtre. Ben, ça on fait partie de l'Institut Goethe, mais ...
15 <Lyonel> : (oui)
16 <Dylan> : Dans le théâtre ? C'est (quoi) ?
17 <Lyonel> : Dans (.) dans les scènes.
18 Cherch1 : Vous pouvez parler de tout, tout ce qui vous vient.
19 <Dylan> : Quand on (--) devant (.) quand en s'entraînant on l'a mal fait, mais que devant les
20 parents on l'a bien fait, sans rater.
21 <Lyonel> : Moi, j'ai oublié quelque chose. Moi, j'ai raté. C'est à la fin où avec <Chelsea> on
22 (bougeait) et j'ai oublié de faire ça là avant ((écarquille grand les yeux)) qu'on était étonnés.
23 <Dylan> : Et <Maxime> ?
24 <Maxime> : Euh (---)
25 <Dylan> : Il sait pas quoi dire.
26 <Maxime> : Voilà.
27 Cherch1 : Alors, en fait c'était plus (--), la question qu'on voulait savoir c'est pas si vous avez
28 réussi raté, parce que vous n'avez rien raté du tout, ça on vous rassure, mais en fait c'était juste
29 savoir dans dans tout ce que vous avez fait dans le projet, si vous avez trouvé qu'il y avait des
30 choses qui étaient un peu étonnantes par rapport à ce que vous faites à l'école d'habitude ?
31 <Lyonel> : Eum (---)
32 Cherch1 : Avec peut-être d'autres matières, (--)
33 <Dylan> : (J'suis mieux) que l'allemand que plus apparemment plus de matières, je préfère
34 l'allemand un p'tit peu.
35 Cherch1 : Mhm.
36 <Dylan> : Puisque c'est un mélange avec deux langues, allemand et anglais.
37 Cherch1 : Mhm. Et ça tu trouves que c'est bien ?
38 <Dylan> : Oui.

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 39 Cherch1 : Qu'il y ait les deux langues en même temps ? Tu trouves que c'est bien ?
40 <Dylan> : Oui.
41 Cherch1 : Mhm.
42 <Lyonel> : Et il y a un peu plus de langues, il y a par exemple <Zero>] qui euh (--) qui dit en
43 chinois, il dit en français, il dit en anglais, il dit en]
44 <Dylan> : [Allemand]
45 <Lyonel> : [en allemand, peut-être en espagnol, j'ai oublié, non (j'sais pas). C'est tout.
46 Cherch1 : Tu trouves tu trouves que c'était bien, que c'était étonnant, que c'était (---) ?
47 <Maxime> : Parce que, les gens des autres pays peuvent tout (.) ils peuvent comprendre les
48 autres langues même si (.) si c'est pas (.) ils sont pas français.
49 Cherch1 : Mhm.
50 <Dylan> : Ils ont plusieurs langues ().
51 <Maxime> : Par exemple, il y avait des Chinois et ben ils comprenaient pas le français et caetera,
52 mais ceux qui se parlaient chinois ben ils ont compris.
53 Cherch1 : D'accord.
54 Cherch2 : Tu veux dire euh, les pa quand les parents étaient dans la salle, <Maxime>?
55 <Maxime> : Oui, voilà.
56 Cherch2 : Mhm. Et vous, vous avez aimé euh ajouter vos (.) d'autres langues comme ça dans le]
57 <Lyonel> : [Mhm].
58 Cherch2 : [dans le travail ?
59 <Lyonel> : Oui. Ça fait (---) j j'ai pas le mot, mais (--)
60 <Maxime> : C'est (.) c'est pas avec toutes les matières qu'on peut euh (--) parler dans notre
61 langue.
62 Cherch1 : Mhm. Et vous trouvez que c'est agréable de parler dans votre langue aussi à l'école ?
63 <Lyonel> : Euh (--) euh un peu.
64 Cherch2 : Mhm. Et et vous en avez parlé avec vos parents à la maison de]
65 <Lyonel> : [Ah oui].
66 Cherch2 : [de ça ?
67 <Lyonel> : Hm.
68 Cherch2 : Oui ?
69 <Lyonel> : Elle a dit qu'après c'était bien et tout.
70 Cherch2 : Oui.
71 <Lyonel> : Que c'est un bon projet.
72 Cherch2 : D'accord. On on revient peut-être sur les euh (--) sur ce qui vous a le plus étonnés dans
73 dans ce projet par rapport à (.) peut-être les autres cours dans l'école et puis aussi par rapport à
74 la façon dont vous avez appris l'anglais ou l'allemand en primaire. Alors on a avec Cherch1 on a

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

75 préparé quelques photos pour juste pour essayer de vous vous rappeler des événements, donc
76 vous les vous les regardez]

77 <Dylan> : [Ah non !]

78 <Lyonel> : [Ah non !]

79 Cherch2 : [vous les regardez comme ça et puis après vous nous dites si ça]

80 <Dylan> : ((regarde rapidement l'ensemble des photos sur la table)) [(J'espère que j'suis sur
81 aucune) photo]

82 Cherch2 : [si ça vous rappelle quelque chose.

83 <Dylan> : Ouf, mais (il y) déjà dans les]

84 <Maxime> : ((se voit sur une photo)) [Ah non !]

85 Cherch2 : Voilà différentes activités que vous avez faites.

86 <Lyonel> : Ouh, j'y suis pas.

87 Cherch2 : Et (---) Alors, qu'est-ce que vous qu'est-ce que ça vous rappelle, les choses que vous
88 avez travaillées d'une façon différente ?

89 <Lyonel> : ((regarde <Dylan> en montrant un élève sur une photo)) C'est toi, non ?

90 <Dylan> : Ouais.

91 <Lyonel> : Euh (.), ((pointe vers une photo)) là on on a appris en s'amusant, dans dans cette salle.

92 Cherch2 : oui.

93 <Dylan> : Et ça ((pointe vers une autre photo)) on était (--) on était (en train de voir un télé) truc.
94 Mais j'sais pas (--) sur le projecteur !

95 Cherch2 : Mhm.

96 <Lyonel> : Ah mais non.

97 <Dylan> : Ça c'était encore quand on était dans la classe, quand quand on travaillait vous nous
98 avez pris.

99 <Lyonel> : Ah j'étais pas là. (--) Là après (--) je m (.) à chaque fois (--)

100 <Dylan> : Ça aussi, c'est quand on était en train de faire passer des p'tits ballons. Comment ça
101 s'appelle ? Avec des p'tits ballons fragiles.

102 <Lyonel> : (ah ouais les balles)

103 Cherch2 : Mhm.

104 <Lyonel> : Mais en fait, pourquoi on faisait des (--) comme ça on passait comme ça on tapait
105 dans les mains on faisait comme ça ?

106 <Dylan> : C'est pour jouer.

107 Cherch2 : Ah.

108 <Lyonel> : Ça sert à quoi ?

109 Cherch2 : C'est une bonne question, qu'est-ce que vous en pensez les autres ?

110 <Dylan> : C'est pour jouer ?

111 <Lyonel> : Eum (--) C'est pour (--)

3

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 112 <Dylan> : [S'amuser].
- 113 <Lyonel> : [bien faire du théâtre un peu, s'entraîner (---) Je trouve pas.
- 114 Cherch2 : <Maxime>, qu'est-ce que tu en penses ? Pourquoi on (--) pourquoi vous avez passé des
115 balles et pourquoi vous avez tapé dans les mains, ça servait à quoi, puisque on apprenait
116 l'anglais et l'allemand ?
- 117 <Dylan> : On parlait des deux langues mélangées.
- 118 <Lyonel> : Et là on a trou (.) euh on a regardé (les autres) pour avoir de l'inspiration ? C'est ça ?
- 119 Cherch2 : Mhm.
- 120 <Dylan> : Ah c'ui-là c'était quand on était pas en groupe. Qu'on avait fait deux cercles.
- 121 Cherch1 : Euh, celui-ci non c'était un seul cercle, mais c'est pas grave, oui c'était aussi en groupe
122 c'était aussi en cercle.
- 123 Cherch2 : Alors, c ça c qu c'qui, par exemple <Lyonel> tu dit cela t'étonne de revoir tout ça, parce
124 que tu demandes pourquoi on a fait tout, pourquoi on a fait tous ces exercices ?
- 125 <Lyonel> : Oui, voilà. Voilà, je comprends pas (---)Je comprends pas. Moi je (---)
- 126 Cherch2 : Et est-ce que vous arrivez les autres à à aider <Lyonel> à comprendre ?
- 127 <Dylan> : Non, parce qu'il y a pas de rapport avec le théâtre.
- 128 Cherch2 : Mhm.
- 129 <Dylan> : Comme ici et là et tout ((pointe sur des activités d'échauffement)).
- 130 <Maxime> : Peut-être c'était pour se détendre ou quelque chose comme ça.
- 131 Cherch1 : Ouais.
- 132 Cherch2 : Mhm.
- 133 Cherch1 : Et par rapport aux langues, alors est-ce que vous avez vu un lien entre (--) parce qu'il y
134 avait quand même vos professeurs parfois, vous avez vu et parfois ils étaient (.) ils ont fait des
135 activités avec vous, vous rappelez ?
- 136 <Dylan> : ((Concentré sur les photos)) Il y a EnsAng1 ici.
- 137 <Maxime> : ((également concentré sur les photos)) Mhm.
- 138 Cherch1 : Il y avait aussi EnsAll, mais on la voit pas, elle est cachée, elle était juste là.
- 139 <Dylan> : Ah elle est là !
- 140 Cherch1 : Euh, elle là elle est là voilà, donc euh ils ont fait des activités avec vous]
- 141 <Dylan> : ((toujours en observation des photos, il cherche son enseignante d'allemand) [Elle est
142 là aussi].
- 143 Cherch1 : [donc c'était quelque part quand même leur cours de langue, et vous avez vous étiez
144 aussi avec les comédiennes (--) Alors, parfois vous n'étiez que avec les enseignants, donc est-ce
145 que vous voyez le lien (---) c'était c'était ça qui est peut-être un peu étonnant pour vous, non ?
146 Qui était un petit peu (--) ? Et alors, par rapport aux langues, qu'est-ce qui (.) est-ce que vous
147 avez une réponse ? Peut-être (un peu) (), qu'est-ce que vous pensez ?
- 148 <Lyonel> : Ben, pas parti (--) non.
- 149 Cherch1 : Non ? <Maxime>, qu'est-ce que tu en penses ?

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 150 <Maxime> : Hm (--) J'suis pas sûr.
- 151 Cherch2 : Si on prend par exemple puisque tu as posé la question de la balle, tu tu disais, où est-
152 ce qu'on la voit la balle ?
- 153 <Dylan> : C'est là.
- 154 Cherch2 : Voilà, ici. ((pointe sur une activité d'échauffement avec ComAll)). A quoi ça peut servir,
155 vous vous souvenez ? Est-ce que vous vous souvenez de l'exercice ? Ça c'est (.) un exercice.
- 156 <Dylan> : ((pointe sur la balle jaune)) Il faut la faire passer doucement, sans la faire tomber.
- 157 Cherch1 : Ah oui.
- 158 <Lyonel> : ((pointe sur la balle rouge)) Encore, elle brûle.
- 159 Cherch1 : Ouais.
- 160 <Dylan> : En fait, on doit faire les activités (on fait).
- 161 Cherch1 : Ouais.
- 162 Cherch2 : Et quand ComAll euh ou ComAng1 vous parlaient, elles parlaient en quelle langue ?
- 163 <Dylan> : Allemand et anglais.
- 164 Cherch2 : D'accord.
- 165 <Lyonel> : On comprenait un peu.
- 166 <Dylan> : Ouais parce que c'était mélangé les deux langues.
- 167 Cherch2 : Ouais. Vous compreniez un peu ou]
- 168 <Dylan> : [Moyen.
- 169 <Lyonel> : Moyennement.
- 170 Cherch2 : Ça veut dire, mais qu'est-ce que vous comprenez (.) puisque là, quand nous on regarde les
171 films qui ont été faits euh on a l'impression que vous comprenez tout.
- 172 <Dylan> : Non, parce qu'il y a des mots qui z'étaient difficile (.) euh différents.
- 173 <Maxime> : Et euh (--) ((regarde intensément les photos))
- 174 Cherch2 : Pourquoi ?
- 175 <Dylan> : Parce qu'on les a jamais vus.
- 176 <Maxime> : quand elle a parlé on comprenait pas trop, mais elle faisait des gestes.
- 177 Cherch2 : Mhm.
- 178 <Dylan> : C'est grâce aux gestes qu'on a re (.) qu'on a trouvé.
- 179 Cherch2 : D'accord.
- 180 Cherch1 : Mhm.
- 181 Cherch2 : Et donc dans les (.) je prends celui-là ((met une photo en avant)), qu'est-ce que vous
182 avez appris dans les deux langues alors ?
- 183 <Lyonel> : J'ai pas compris la question.
- 184 <Dylan> : Elle demande de, par rapport à ce jeu ((pointe sur la photo mise en avant par Cherch2))
185 euh et qu'on on a appris quoi.
- 186 <Lyonel> : Euh on (.) ah (--) Enfin (---)

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 187 <Dylan> : J'sais pas quoi dire.
188 <Lyonel> : Ouais.
189 Cherch2 : Est-ce que vous vous souvenez par exemple comment on on les mots qui ont été
190 utilisés en allemand pour euh pour passer la (.) pour passer la balle ?
191 <Lyonel> : Ah non.
192 <Dylan> : „Sanft“.
193 Cherch2 : « Sanft » ? () Mhm. Et est-ce que vous vous êtes resservis par exemple de ces mots-là
194 ou de ces expressions-là ?
195 <Lyonel> : Dans le théâtre ?
196 Cherch2 : Ouais, dans ce que vous avez fait.
197 <Dylan> : Oui.
198 Cherch2 : Oui ?
199 <Dylan> : Quelquefois, on les a utilisés, « sanft » et tout.
200 Cherch2 : Mhm. Donc en fait ça a peut-être servi à ça ? À apprendre les choses qu'on utilise, il y a
201 que des mots ? En fait ...
202 <Dylan> : En fait, ça aidait pour le futur.
203 Cherch2 : Oui. On a une autre série de photos à vous montrer, (sur) d'autres activités que vous
204 avez faites.
205 <Dylan> : (Encore) des photos ?
206 Cherch2 : Oui. Alors, regardez.
207 <Dylan> : Fou, j'te vois ici une fois là ((montre une photo de <Lyonel> les yeux clos lors de la
208 relaxation)).
209 <Lyonel> : Ah oui, quand on s'est déten (.) détendus.
210 <Dylan> : ((regarde intensément toutes les photos)) J'espère que je suis dans aucune photo. (---)
211 Ouf.
212 Cherch2 : Alors. Donc ces photos-là qu'est-ce que ça vous (---) qu'est-ce que ça vous rappelle ?
213 <Maxime> : Euh (--) (de nous faire) euh (--)
214 <Dylan> : Ah ça je me rappelle de ça. C'était des petites feuilles () et on a raconté qu'est-ce qu'on
215 a fait et tout.
216 Cherch2 : Oui.
217 <Lyonel> : Et après vous avez pris une petite partie]
218 <Dylan> : ((montre la boîte à histoires photographiée)) [On doit les mettre dedans.
219 Cherch2 : D'accord.
220 <Lyonel> : Après, vous avez pris une petite partie et c'est comme ça que vous avez fait un peu le
221 théâtre.
222 Cherch2 : Vous avez fait le théâtre ? Qui est-ce qui a fait le]
223 <Dylan> : [Nous.

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 224 Cherch2 : Comment vous avez fait pour faire votre spectacle par exemple ?
225 <Lyonel> : Euh c' (---)
226 Cherch2 : Est-ce que vous pourriez nous raconter là ((pointe sur une photo de la restitution))
227 vous vous rappelez comment vous avez fait pour que (--) juste avant les vacances, vous puissiez
228 montrer votre spectacle aux parents et puis à la directrice à la principale ? C'est ()
229 <Dylan> : C'est grâce à vous ou euh (--) les adultes, parce que vous nous avez trouvé un texte qui
230 était plus facile.
231 Cherch2 : Mhm.
232 <Dylan> : Pour euh (--) pour faire.
233 <Maxime> : Euh, c'étaient quelques enfants qui (.) qui avaient imaginé quelque chose, après on
234 avait repris leur idée, vous avez ajouté des choses ou enlevé des choses.
235 Cherch2 : Et comment vous avez trouvé vous vos (.) vos idées, comment vous avez imaginé ?
236 <Maxime> : Ben]
237 <Lyonel> : [Moi (---)]
238 <Maxime> : [c'était quand on était en train de se détendre.
239 Cherch2 : Mhm.
240 <Dylan> : Ici, ((pointe sur la photo))
241 <Lyonel> : Moi, non.
242 Cherch2 : Toi, non ?
243 <Lyonel> : Non.
244 Cherch2 : Comment t'as fait, toi ?
245 <Lyonel> : Pour euh (---) ça ? ((pointe sur la photo prise lors de l'activité d'écriture créative))
246 Cherch2 : Ouais.
247 <Lyonel> : Ben, c'est parce que je regarde la télé. Je regarde la télé et (---)
248 <Dylan> ((pointe sur l'activité d'auto-évaluation avec les arbres de positionnement)) () parce
249 que c'ui-là c'est tout le temps facile, parce que (vous le passez) un arbre, faut tout le temps
250 entourer les mêmes trucs.
251 <Lyonel> : Ah oui euh à chaque tour.
252 Cherch2 : Mhm.
253 <Maxime> : En fait euh (---)
254 <Dylan> : C'est ça qui est bizarre en fait je voulais vous demander ça sert à quoi pour intéri (.)
255 entourer tout le temps les mêmes trucs ?
256 Cherch2 : Ah ben non.
257 <Maxime> : On n'entoure pas vraiment touj (.) toujours les mêmes trucs. C'est à chaque crou (.)
258 chaque cours on fait des choses différentes et est-ce que les les les choses de cha (.) de chaque
259 cours ça vous plaît ou pas ?
260 Cherch2 : Oui.
261 <Dylan> : Ah pour regarder comme est-ce qu'on est content ou pas ?

7

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 262 Cherch2 : Oui. Est-ce que ça vous semble important que à vous les élèves on vous demande si
263 vous aimez ou si vous êtes contents comme (ça) ?
- 264 <Dylan> : Oui, pour savoir est-ce qu'on est de bon humeur ou pas.
- 265 Cherch2 : Oui. Et pourquoi ce serait im (.) pourquoi c'est important ?
- 266 <Dylan> : Pour savoir est-ce qu'on est on est content ou pas pour faire le théâtre et tout.
- 267 Cherch2 : Oui, mhh ... Ok. .. Et ça c'est quelque chose que qu'on fait dans que que qui se passe
268 dans les autres cours aussi, on vous demande si vous aimez bien, si vous aimez pas ?
- 269 <Dylan> : Oui. En fait, vous le demandez aussi après est-ce que c'était bien et tout.
- 270 Cherch2 : Mhm.
- 271 <Dylan> : On apprend plus de trucs tous les jours.
- 272 Cherch2 : Pourquoi tu dis ça ?
- 273 <Dylan> : C'qu'il y a des mots qu'on connaît pas qu'on qu'on les apprend.
- 274 Cherch2 : Oui (---) D'accord. Alors, il y a une autre question qu'on voulait vous poser, une
275 deuxième, puis ce sera la la la la dernière en fait. Euh, c'est au sujet de la façon dont vous avez
276 appris, parce que là on a on a parlé (.) vous nous avez parlé un petit peu des différents moments
277 d'apprentissage ou de l'apprentissage et mhh la deuxième question c'était plutôt (.), puisque
278 dans le projet vous avez appris les deux langues en même temps, est-ce que vous vous pouvez
279 nous dire (.) ça nous intéresse vraiment beaucoup, comment vous pensez que vous avez fait
280 pour apprendre les langues, pour apprendre l'anglais et l'allemand. Alors, on (.) c'est pareil là on
281 a pris quelques photos pour vous c'est pas pour que vous décriviez les photos, hein ? C'est juste
282 pour que ça vous redonne des idées sur comment est-ce que vous avez fait quand vous vous
283 étiez en train d'apprendre les langues. Qu'est-ce que vous avez utilisé en fait (--)?
- 284 <Maxime> : Au théâtre ou (--)?
- 285 Cherch2 : Oui. Ben, regarde par rapport ici à ces photos-là. Euh, là vous n'êtes pas dans la classe.
- 286 <Dylan> : ((en aparté à <Lyonel>)) J'suis tout le temps avec la même (geste).
- 287 Cherch2 : Alors, qu'est-ce que vous savez comment vous avez fait en fait pour apprendre qui est
288 peut-être différent de la façon dont vous apprenez les deux les langues (que vous avez apprises) ?
- 289 <Lyonel> : ((pointe sur une photo)) Là (---)
- 290 <Dylan> : ((regarde la photo choisie par <Lyonel>)) On y va (.) on y va doucement.
- 291 Cherch2 : Alors, on y va doucement, c'est-à-dire.
- 292 <Dylan> : En fait, parce que, par exemple si on fait un mot ou on le ré (.) on le dit plusieurs fois
293 pour euh (--) l'apprendre.
- 294 Cherch2 : D'accord.
- 295 <Dylan> : Après, on passe au prochain.
- 296 Cherch2 : D'accord. Donc v]
- 297 <Dylan> : [On apprend plus facile comme ça, c'est pour ça. C'est pour ça on fait ça.
- 298 <Maxime> : Et on on apprenait en s'amusant au lieu d'être sur les bouquins et caetera.
- 299 Cherch2 : D'accord.
- 300 <Dylan> : <Lyonel> voulait dire quelque chose

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 301 Cherch2 : Oui. Si c'est ()
302 <Lyonel> : Non, c'est bon c'est bon.
303 Cherch2 : Mhh d'accord. Alors, en s'amusant ici et il y a peut-être quand même quand on regarde
304 là les photos qu'on a choisies est-ce que (.) dans les classes si vous entrez dans la classe du prof
305 de maths ou du prof d'histoire, vous allez voir tous des gens qui font des visages comme ça ?
306 <Lyonel> : Non.
307 <Maxime> : Non.
308 Cherch2 : Alors, qu'est-ce qui vous a permis peut-être ici de l'apprendre.
309 <Dylan> : Si la prof de maths elle elle a un visage qui fait peur.
310 Cherch2 : D'accord. Alors, quand tu dis ça tu veux dire quoi ? Qu'elle est elle c'est son c'est elle f
311 elle a des expressions qui font peur ?
312 <Dylan> : Oui.
313 Cherch2 : Comme quoi par exemple ?
314 <Dylan> : 'ce que des fois elle elle crie pour rien c'est pour ça.
315 Cherch2 : D'accord. Et là.
316 <Dylan> : Même tout à l'heure parce que (<Zero>) l'a demandé ce qu'il y a il y a un voisin qui
317 était derrière <Lyonel>, elle a juste demandé quelque chose et c'est pour ça là qu'elle a
318 commencé à crier sur <Lyonel>.
319 Cherch2 : D'accord.
320 <Dylan> : Elle s'énerve trop en fait.
321 Cherch2 : Et là tu veux dire quand tu dis ça est-ce que tu compares avec tout ce qui
322 s'est passé dans tout ce projet où les gens s'énervent pas ?
323 <Dylan> : Oui.
324 Cherch2 : Donc toi ce que tu aimais c'était par exemple les les gens (---)
325 <Dylan> : Oui, c'était calme en fait.
326 Cherch2 : Oui.
327 <Lyonel> : Quand on arrivait ils étaient joyeux et tout, pas comme dans les autres classes.
328 <Dylan> : Ils étaient contents et tout (.) de nous voir.
329 <Lyonel> : () Ici, on s on s'amusait en rentrant, mais dans les autres classes, ((fait une moue
330 sévère)) asseyez-vous, sortez vos bouquins.
331 <Dylan> : Comme si ()
332 Cherch2 : Mhm. Oui. Donc ça c'est important, parce que c'est quelque chose de vraiment
333 différent.
334 <Maxime> : En fait euh, quand on est en classe, on fait des matières, on doit se concentrer. Et là c'
335 (.) comme c' (.) on est au théâtre on se relâche un peu.
336 Cherch2 : Mhm. Et pourtant, vous étiez vous étiez quand même souvent très concentrés pour
337 faire ces exercices-là, non ? Non ?
338 <Maxime> : Euh si, mais (---)

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 339 <Lyonel> : Cinquante pour cent amusant et cinquante pour cent en train de réfléchir.
340 Cherch2 : D'accord.
341 <Dylan> : En fait, c'était les deux.
342 Cherch2 : Oui.
343 <Dylan> : On apprenait et on amusait en même temps.
344 Cherch2 : D'accord.
345 <Lyonel> : C'est marrant, parce que (.) on (.) à chaque fois on faisait des sentiments (--)]
346 <Dylan> : [Marrants.
347 <Lyonel> : Chaque sentiment, c'étaient pas les mêmes.
348 Cherch2 : Oui.
349 <Lyonel> : A chaque cours des fois, ((pointe sur une photo)) on on était amusant, ((pointe sur
350 une autre photo)) des fois on faisait semblant de pleurer, et caetera.
351 Cherch2 : Ouais. Et et ça, quand vous étiez avec EnsAll ou avec Monsieur]
352 <Dylan> : [EnsAng1]
353 Cherch2 : [EnsAng1 en classe, vous repreniez aussi ces sentiments-là ?
354 <Dylan> : Oui, quelquefois.
355 <Lyonel> : Oui.
356 <Maxime> : Oui.
357 Cherch2 : Oui. Et donc est-ce que ça vous aidait par exemple de les avoir joués comme ça en
358 s'amusant pour les apprendre en classe ? Ou est-ce que (---)
359 <Dylan> : Oui, ça nous serve en classe des mots (travaillés).
360 <Maxime> : Mais, on avait d'abord appris en classe et après on avait commencé au théâtre.
361 Cherch2 : Mhm.
362 Cherch1 : Ah, pour toi tu as (.) tu penses que tu as commencé]
363 <Maxime> : [Non, mais parce que, au moment où vous êtes arrivés, j (.) on avait déjà commencé à
364 apprendre euh (---)
365 Cherch2 : Les sentiments ?
366 <Maxime> : Oui, voilà.
367 Cherch2 : Mhm. Et est-ce que ces sentiments-là quand vous avez tout ce travail-là (.) que vous
368 l'avez réutilisé (.) comment vous avez fait le spectacle à la fin ?
369 <Dylan> : On l'a utilisé dans le spectacle, ces mots, pour s'aider.
370 Cherch1 : Seulement les mots ?
371 <Dylan> : Et (---) les trucs.
372 Cherch1 : Dans le spectacle, vous n'avez peut-être pas fait que des mots, si ?
373 <Maxime> : Des gestes ?
374 <Dylan> : Des gestes !

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 375 <Lyonel> : On a joué.
376 Cherch2 : C'est quoi jouer ?
377 <Lyonel> : On a euh (--) de fa (.) de façon euh sens figuré un peu, pas sens propre, sens figuré.
378 Cherch2 : Mhm.
379 <Lyonel> : On a (--) comme si on disait on joue du théâtre voilà, dans c (.) ce sens.
380 Cherch2 : Mhm.
381 <Dylan> : Ah c'est ça. En fait on écoutait. Et]
382 <Lyonel> : ((pointe sur une photo)) Ah, là on était sérieux.
383 Cherch2 : Alors, quand parce que justement vous dites (--)]
384 <Dylan> : (((pointe sur une autre photo)) Impressionnés].
385 Cherch2 : [dans on (.) dans (--) « on s'est beaucoup amusés » c'est différent parce qu'il y avait
386 cinquante pourcent de jeux cinquante pourcent de travail, mais quand on regarde ce qui s'est
387 passé au spectacle à la fin, c'était vraiment du travail.
388 <Maxime> : Ah ouais. En fait, ils euh nous laissaient un p'tit moment nous relâcher, après on
389 doit]
390 <Dylan> : [On reprend].
391 <Maxime> : [se recon (.) concentrer un petit peu.
392 <Dylan> : C'est pour ça on a appris vite le théâtre. On a on s'entraînait plusieurs fois c'est pour ça
393 à la fin on a bien réussi.
394 Cherch2 : Mhm (--) D'accord.
395 <Dylan> : Parce que vous nous avez laissé du temps pour se re (.) relaxer et tout.
396 Cherch2 : Hm.
397 <Dylan> : [] quand on s'entraînait, c'est pour ça on a eu l'éner (.) on a eu de l'énergie.
398 Cherch2 : D'accord. C'est intéressant d'av (.) là que tu parles d'énergie, puisque est-ce que dans
399 la classe habituellement vous avez besoin de cette énergie-là aussi ?
400 <Dylan> : Oui.
401 <Lyonel> : Avec EnsAng1, oui.
402 Cherch2 : Oui ? (---) Tu peux expliquer pourquoi ?
403 <Lyonel> : Parce que avec EnsAng1 c'est plus amusant, on apprend quand il dit (.) quand on dit
404 des phrases en anglais, on le dit avec la musique. On]
405 <Dylan> : [On (met) tout en fait.
406 <Lyonel> : Voilà.
407 Cherch2 : D'accord. Est-ce que]
408 <Dylan> : [C'est tout].
409 Cherch2 : [on s'arrête là peut-être, puisque vous nous avez dit beaucoup de choses intéressantes.
410 Cherch1 : Beaucoup de choses.
411 Cherch2 : Est-ce que vous avez envie de dire autre chose avant de partir avant de nous laisser ?

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 412 <Lyonel> : Ah non.
413 <Dylan> : Moi, j'ai une question.
414 Cherch2 : Oui ?
415 <Dylan> : Vous allez la montrer à qui cette vidéo qu'on a fait ? J'espère que vous allez pas le
416 montrer aux profs qu'on (a dit sur eux).
417 Cherch2 : Ah non, de toute façons on va pas leur montrer toute la vidéo, dans les vidéos on va
418 prendre simplement des moments.
419 <Dylan> : Surtout ().
420 <Lyonel> : Vous allez couper à chaque fois.
421 Cherch1 : Ah oui. On va faire un un petit montage pour pour faire un petit reportage sur ce que
422 vous avez fait.
423 Cherch2 : Et j (.) et on a on l'a pas dit, mais aurait voulu vous le dire au début, c'est qu'on va vous
424 montrer, hein le (--) le montage.
425 <Dylan> : J (.) L'autre jour je crois que c'était EnsAll qu'elle a dit qu'on va repartir à l'Institut
426 Goethe j'ai oublié c'est quand ?
427 Cherch1 : C'est le 25 mai exactement.
428 <Dylan> : Encore !
429 <Lyonel> : Ah non, parce qu'on va faire du du théâ (.) ah non !
430 <Dylan> : Encore, on va on va prendre un autre projet.
431 <Lyonel> : Parce que là, là déjà on fait du théâtre (pour les familles) euh (--) on fait avec un (--)
432 celui qui est au-dessus de la mairie doit sauter.
433 Cherch1 : Ah oui, parce que là aussi il y a un atelier de théâtre, c'est ça ?
434 <Lyonel> : Oui, voilà.
435 Cherch1 : Oui.
436 <Lyonel> : Hm. Ah je me rappelle plus quand on va le faire je crois en (juin).
437 <Dylan> : Mais vous allez venir avec nous en Allemagne ?
438 Cherch1 : Ah non. On ne va pas venir avec vous, ça c'est vraiment votre projet de classe.
439 <Dylan> : Ah mais ce serait bien si vous veniez, comme ça on comprend encore plus.
440 Cherch1 : Vous nous raconterez.
441 Cherch2 : Oui.
442 Cherch1 : Vous nous amènerez des photos ? Peut-être.
443 <Lyonel> : Oui.
444 <Dylan> : Oui.
445 Cherch1 : Ça (serait bien) de faire des photos.
446 Cherch2 : Peut-être que vous pourrez nous faire un montage, peut-être que vous nous montrerez
447 votre montage de votre voyage en Allemagne et nous, ensuite on va nous vous montrer le
448 montage qu'on a fait avec euh (les vidéos pour l') Allemagne.
449 <Dylan> : Euh.

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 450 <Lyonel> : Euh, une p'tite question. Vous allez m vous allez le montrer à tout le collège ?
451 <Dylan> : Non !
452 Cherch2 : Non.
453 <Dylan> : Ouf !
454 Cherch1 : On (.) le petit reportage en fait, on va surtout le montrer à des professeurs de langue
455 qui auraient envie de faire ce travail avec leurs élèves. Pour leur]
456 <Dylan> : [Comme EnsAng1 et EnsAll.
457 Cherch1 : Voilà. Mais dans d'autres écoles (--)]
458 <Lyonel> : [D'accord].
459 Cherch1 : [pour leur dire c' (.) voilà ce que ça peut donner, comment les élèves ont travaillé.
460 <Dylan> : On va (être connus).
461 Cherch1 : Pour donner à d'autres enseignants (des idées) de faire la même chose avec d'autres
462 élèves.
463 <Lyonel> : Et (--)
464 <Dylan> : Là, vous avez des projets avec toutes les écoles de Bobigny ?
465 Cherch1 : Non. Vous êtes les seuls avec (nous).
466 Cherch2 : Ben oui.
467 <Dylan> : Mais vous avez des projets avec l'école primaire, non ?
468 Cherch2 : Non.
469 <Dylan> : ((étonné)) Que le collègue Jean-Pierre Timbaud !
470 Cherch2 : Oui, et c'est pour ça que pour nous c'est très important que vous nous disiez ce que
471 vous avez pensé (.) ce que vous avez aimé ce que (.) parce que si nous on propose avec d'autres
472 enseignants de faire ça avec leurs élèves, c'est pas pour que les enseignants soient contents, mais
473 c'est pour que les élèves apprennent mieux et que ce soit mieux pour eux, vous voyez ?
474 <Dylan> : Moi, c'était bien quand on était partis à l'Institut Goethe, parce qu'on a vu c'était quoi
475 le territoire allemand aussi.
476 Cherch1 : Mhm. Ah oui.
477 <Dylan> : Parce qu'on savait pas avant il y avait quoi est-ce qu'il y avait un territoire allemand ou
478 pas à Paris.
479 Cherch2 : Mhm.
480 Cherch1 : D'accord. Donc ça vous a plu.
481 <Lyonel> : Oui.
482 <Dylan> : Ouais.
483 Cherch1 : Et vous aimeriez retourner pour vous entraîner.
484 <Dylan> : Oui.
485 <Lyonel> : Oui.
486 Cherch1 : Ok, alors on va organiser ça.

13

[09/01/2012]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e
groupe <Dylan>, <Lyonel>, <Maxime>**

- 487 <Dylan> : Le plus vite possible.
- 488 Cherch2 : Je pense que maintenant on va on v (.) on vous remercie vraiment c'est très très gentil
489 d'être venus. Et puis euh on s'arrête là.
- 490 Cherch1 : A très bientôt.
- 491 Cherch2 : Oui et on espère que le projet continue de toute façon n'est-ce pas ?
- 492 Cherch1 : Voilà.
- 493 <Dylan> : Vous allez revenir demain ?
- 494 Cherch1 : Non, pas demain. Mais on reviendra.
- 495 <Dylan> : D'accord. On attend dehors ou on peut y aller ?
- 496 Cherch2 : Ah non là maintenant]
- 497 Cherch1 : [Là vous pouvez y aller. Tschüss.
- 498 <Lyonel> : Tschüss.
- 499 <Dylan> : Bye bye.
- 500 Cherch2 : Bye bye.

Annexe 35 - Transcription d'année de 6^e - Entretien collectif - élèves<Kelly>, <Jade>, <Mina>, <Cindy> , 09/01/2012

[09/01/2013]

[Collège]

Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e, groupe <Cindy>, <Jade>, <Kelly>, <Mina>

- 1 Cherch1 : En fait ça va être un petit reportage du travail qui a été fait avec vos enseignants et
2 puis avec les deux comédiennes donc avec vous, puisque c'est votre projet et ce petit reportage il
3 sera essentiellement utilisé pour des enseignants qui aimeraient travailler aussi (.) qui sont aussi
4 avec des classes bilangues (.) qui aimeraient faire des projets ensemble et qui cherchent des
5 idées, hein qui veulent voire comment monter un projet. Donc, avec vos témoignages en fait,
6 comme c'est des ce seront des projets qui sont faits pour les élèves, et bien on aimerait entendre
7 ce que vous vous en pensez, ce que ça vous apporte euh (.) et c' (.) et ce qui peut être intéressant
8 pour d'autres élèves.
- 9 [Beaucoup de bruit dans le couloir du fait de la récréation de midi]
- 10 Cherch2 : Là, on va faire un un break, parce qu'il faut demander aux élèves (--)
- 11 Cherch1 : Oui.
- 12 Cherch2 : Tu peux peut-être]
- 13 Cherch1 : [Je vais aller fermer la porte
- 14 Cherch2 : Tu peux donner un tour de clé aussi.
- 15 Cherch1 : J'ai fermé (c'est bon), j'ai fermé.
- 16 Cherch2 : Ah oui, tu peux leur demander (--) Juste leur dire qu'on (--) Après vous allez déjeuner ?
- 17 <Jade> : J'ai déjà déjeuné.
- 18 Cherch2 : Toi, t'as déjà déjeuné, et les autres, vous allez déjeuner après ? (--) Vous avez combien
19 de temps ? Si on prend vingt minutes ça va pour vous ? (--) C'est à quelle heure que vous prenez]
- 20 <Cindy> : [Les premiers.
- 21 <Mina> : Puisque à un moment je crois qu'on mange les premiers (le prof il a dit).
- 22 <Cindy> : Non on mange les premiers. Il a dit qu'on mange les premiers, ()
- 23 Cherch2 : Mais on va aller avec vous après pour que vous puissiez passer avec Madame (),
24 d'accord ? On va pas vous laisser (sans manger) [Le photographe arrive dans la pièce] Ah
25 (Photographe) ! [Salutation] Bon alors, Cherch1, il y a des filles il y en a, toi j'ai oublié ton
26 prénom.
- 27 <Jade> : <Jade>.
- 28 <Kelly> : <Jade>.
- 29 Cherch1 : <Jade>.
- 30 Cherch2 : <Jade> a déjà déjeuné, mais les trois autres non, donc après l'interview peut-être, on
31 les accompagnera pour qu'elles puissent déjeuner, qu'elles soient dans le premier service.
- 32 Cherch1 : Oui. D'accord.
- 33 Cherch2 : Bon alors, maintenant on va commencer tout simplement euh voilà à parler ensemble.
34 Et avant tout on voudrait vous demander, en vous souvenant de tout ce projet qu'on a fait avant
35 Noël, qu'est-ce que vous avez trouvé le plus étonnant dans ce projet-là ? Qu'est-ce qui vous a le
36 plus étonnées par rapport à (.) à un cours normal, par rapport à (--) ?
- 37 Cherch1 : Par rapport à ce que vous avez fait en primaire, en cours avec les langues. (--) ((Les
38 élèves sourient gênées)) Est-ce que c'était une nouvelle façon de travailler pour vous ou est-ce
39 que vous avez déjà l'habitude de travailler comme ça ?
- 40 <Jade> : Non. Non.
- 41 <Mina> : Non, une nouvelle façon de travailler.

[09/01/2013]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e,
groupe <Cindy>, <Jade>, <Kelly>, <Mina>**

- 42 <Jade> : C'est une nouvelle façon.
- 43 Cherch1 : Mhm. Et qu'est-ce qui était nouveau pour vous alors ?
- 44 <Mina> : Ben, on est partis à l'institut Goethe, on a fait une pièce de théâtre pour apprendre
45 mieux les langues.
- 46 Cherch1 : Mhm.
- 47 Cherch2 : Mhm.
- 48 Cherch1 : Et avant la pièce de théâtre, vous vous rappelez comment vous avez f(.) vous êtes allés
49 jusqu'à la pièce de théâtre ?
- 50 <Jade> : Vous (en) donnez des exercices.
- 51 Cherch2 : D'accord. Alors, on va (.) on a avec Cherch1 on a choisi quelques photos. C'est pas pas
52 du (.) pour que vous décriviez les photos, c'est juste pour vous rappeler des choses
53 différentes que vous avez faites dans le projet. Et puis, que vous puissiez nous dire un petit peu à
54 quoi ça vous faire penser.
- 55 ((Les élèves se regardent sur les photos et sourient))
- 56 <Cindy> : ((Chuchote, montre <Kelly> sur l'une des photos et sourit)) <Kelly> !
- 57 Cherch2 : Comment vous avez euh aimé ou ou pas aimé ou ce projet-là.
- 58 <Jade> : (Jolie) tête.
- 59 <Cindy> : ((chuchote)) T'as pas ().
- 60 <Kelly> : ((chuchote et pointe vers une photo)) Oui. (--) (c'est) quoi là ?
- 61 <Jade> : ((chuchote et pointe vers une photo)) Ça c'était quoi ?
- 62 <Cindy> : ((chuchote)) Je sais pas.
- 63 <Jade> : ((plus fort et pointe vers une photo)) Ça ça c'était quand c'est quand on devait bouger,
64 après ils ont dit il faut se coller enfin j'sais pas faut se toucher. Ça ça c'est quand on a regardé les
65 images. Mhm.
- 66 <Cindy> : Mhm.
- 67 <Jade> : Ah (---) pourtant ça je sais même pas.
- 68 <Kelly> : C'est bizarre.
- 69 <Cindy> : ((pointe vers une photo)) Ça c'est quand on parlait du projet je pense. (---) ((pointe
70 vers une autre photo)) Ça c'était quand on faisait les idées pour le théâtre.
- 71 <Kelly> : Ah, <Cindy> . ()
- 72 <Mina> : (Moi, j'étais pas là.)
- 73 <Kelly> : Montre-le, montre-le.
- 74 <Cindy> : (Ah c'est là on avait (--))
- 75 <Jade> : () petit euh c' (--)
- 76 <Kelly> : Ah ouais ah ouais on nous a filmés.
- 77 <Cindy> : Là c'est toi et c'est moi.
- 78 Cherch2 : Ben, maintenant que vous avez pu retrouver un peu les moments, hein vous êtes en
79 train de de vous rappeler, de vous souvenir de ce que vous avez fait. Est-ce que vous pouvez

[09/01/2013]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e,
groupe <Cindy>, <Jade>, <Kelly>, <Mina>**

- 80 revenir un peu sur la première question ? Qu'est-ce qui vous a qu'est-ce qui vous semble
81 vraiment différent et qu'est-ce que vous avez préféré faire et pourquoi ?
- 82 <Mina> : Ben, on a fait des euh (--) activités. Et en même temps on apprenait sans se rendre
83 compte.
- 84 Cherch2 : Sans se rendre compte ?
- 85 <Mina> : Mhm.
- 86 Cherch2 : Par exemple aujourd'hui, tu sais que tu as appris des choses quand même ? (--)
87 Comment tu t'en es rendue compte ?
- 88 <Mina> : Parce que parfois quand EnsAll elle nous posait des questions en classe, parfois on
89 trouvait les mots.
- 90 Cherch2 : Mhm.
- 91 <Mina> : Euh (---)
- 92 Cherch2 : Et et donc tu penses que tu trouvais les mots pourquoi, parce que tu avais (---)?
- 93 <Mina> : Mhm.
- 94 Cherch2 : T'as un exemple qui te revient à l'esprit ? (---) Non ? Pas vraiment ? Et les autres alors.
95 (---) Vous êtes d'accord que vous a (.) ici avec ces exercices, certains vous appreniez sans
96 vraiment vous rendre compte que vous appreniez ? ((les élèves acquiescent)) Oui ? Un peu ? (---)
97 Donc euh (---), par rapport à ces activités-là, je vais vous en montrer quelques autres, euh (---)
98 quelques photos dans lesquelles vous allez (---) on aimerait (savoir) si vous vous souvenez de
99 comment vous avez fait ce chemin pour arriver à une pièce de théâtre, d'accord ? Ou est-ce que
100 vous vous en souvenez déjà ?
- 101 <Mina> : Euh on on devait écrire euh (.) les, d'abord on on a fait euh (---), d'abord on s'était
102 couchés pour euh (---)
- 103 Cherch1 : Oui.
- 104 Cherch2 : Oui.
- 105 <Kelly> : Pour écouter des sons.
- 106 <Mina> : (---) pour se détendre un peu. Après, après on devait euh on était en groupe, on devait
107 écrire euh (.) des histoires à mettre dans la boîte à idées.
- 108 Cherch2 : Mhm.
- 109 <Mina> : Et après avec euh (---) avec euh (.) nos histoires ben, ComAng1 et euh ComAll elles ont
110 pu faire la pièce de théâtre.
- 111 Cherch2 : D'accord. Alors, cette façon de travailler, puisque on vous avait demandé (.) est-ce que
112 vous avez l'habitude par exemple pour écrire en classe de faire de la relaxation comme ça ?
- 113 <Mina> : Non.
- 114 Cherch2 : Est-ce que vous pouvez nous dire si c'est, puisque vous vous rappelez ce que vous a dit
115 Cherch1 hein, on on on essaie de réfléchir ensemble et on vous demande pour que d'autres
116 élèves (---) peut-être e est-ce que vous pensez que c'est bien de faire ça ou c'est pas bien, parce
117 que sinon les autres profs pourraient dire ben c'est pas très intéressant. Donc vous qui êtes les
118 élèves et qui l'aviez fait, comment est-ce que ça vous a aidé de (.) d'écrire et et de jouer en en
119 faisant ces activités-là ? (---) Là quand vous étiez dans cet exercice-là, qu'est-ce qui s'est passé ?
120 Est-ce que vous vous souvenez ? (---) Dans votre tête.
- 121 <Mina> : On s'est imaginé.

[09/01/2013]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e,
groupe <Cindy>, <Jade>, <Kelly>, <Mina>**

- 122 Cherch2 : Oui (---) Oui.
- 123 <Jade> : On s'était imaginé et euh (---) après on écrit sur une feuille ce qu'on avait pensé.
- 124 Cherch2 : Oui. C'était en quelle langue ?
- 125 <Jade> : En français, en allemand ou en anglais.
- 126 Cherch2 : D'accord. Et quand vous écoutiez EnsAng1 qui qui était le premier à parler est-ce que
127 dans votre tête qu'est-ce qui se passait ce que vous ai (--) au moment où il parlait, est-ce que
128 vous pouvez vous souvenir de ça ?
- 129 <Mina> : On avait des images, fin.
- 130 <Jade> : On s'était imaginé, mais parfois je voyais pas.
- 131 Cherch2 : Parfois tu voyais pas ? D'accord. (---) Qu'est-ce que tu as envie de dire ?
- 132 <Cindy> : Rien.
- 133 Cherch2 : Je suis pas sûre (peut-être) que t'as envie de raconter, mais (.) Donc, là vous vous
134 souvenez de ça, est-ce que tu peux () on n'a pas (). Et donc vous avez écrit votre histoire après.
135 Est-ce que votre histoire elle s'est retrouvée dans le spectacle à la fin d'une façon ou d'une autre ?
- 136 <Jade> : Ça j'sais pas moi.
- 137 <Mina> : Attends, je crois que qu'est-ce que j'avais écrit.
- 138 Cherch2 : Non, tu ne penses pas ?
- 139 <Kelly> : Je me rappelle plus.
- 140 Cherch2 : Tu t'en rappelles plus (--) ? Est-ce que vous vous rappelez de ce que vous avez écrit (.)
141 vos histoires ?
- 142 <Kelly> : Non.
- 143 <Mina> : Oui, un peu.
- 144 Cherch2 : Un peu ?
- 145 <Jade> : Pas du tout.
- 146 Cherch2 : Pas du tout ? Comment ça se fait que vous vous rappelez pas ?
- 147 <Kelly> : Je me rappelle juste du titre.
- 148 Cherch2 : D'accord.
- 149 <Kelly> : Après l'histoire, non, je me rappelle plus.
- 150 Cherch2 : Mais c'était une histoire de quoi ? C'était une histoire de guerre c'était une histoire de
151 (---) ?
- 152 <Cindy> : Une rencontre.
- 153 Cherch2 : Ah !
- 154 <Kelly> : Une rencontre à la forêt.
- 155 Cherch2 : Une rencontre dans la forêt ?
- 156 <Jade> : Mhm.
- 157 Cherch2 : Mhm. Et est-ce que cette ce ces moments-là aussi vous rappellent quelque chose de
158 particulier ?
- 159 <Mina> : Ah ça c'était à la fin à la fin de la séance quand on décrivait euh quand (--)

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e,
groupe <Cindy>, <Jade>, <Kelly>, <Mina>**

- 160 <Kelly> : Quand on entourait les personnages.
161 <Jade> : (ah oui)
162 <Cindy> : []
163 <Mina> : C'était une façon d'exprimer comment euh (--)
164 <Jade> : Comment on était ?
165 <Mina> : Comment on avait euh comment dire (---) si on avait aimé ou pas la séance.
166 Cherch2 : Mhm. Très bien. Et et vous avez quand vous avez fait ça ça vous a (.) ça vous a semblé
167 intéressant ? Vous avez aimé faire ça ? Pourquoi?
168 <Jade> : Ben, d'une parce que c'était pas comme avant, ben c'était pas comme euh tous les jours
169 à l'école on f (.) on fait pas toujours (--)
170 Cherch2 : Mhm.
171 <Jade> : (-- ça quoi, c'est exceptionnel. Et de plus c'est euh (---) j'ai pas.
172 <Mina> : C'est pas un truc qu'on fait qu'on c'est pas en fait c'est pas un truc qu'on fait tous les
173 jours.
174 Cherch2 : Tu veux dire de pouvoir dire comment vous avez euh (.) aimé ou pas la séance ?
175 <Mina> : Mhm. Euh (--)
176 Cherch1 : Après, tu trouves que c'est exceptionnel (.) c'est (--)
177 <Jade> : Enfin, non, pas vraiment, parce que euh (.) souvent à l'oral et ben quand on écrit c'est
178 plus facile de s'exprimer, parce que à l'oral t'as peur et enfin t'es timide quoi.
179 <Mina> : Mhm
180 Cherch2 : Mhm.
181 <Jade> : Après, l'écrit euh (.) c'est plus facile de s'exprimer.
182 Cherch2 : Mais là, c'était c'était de l'écrit là ? [C'était (--)
183 <Jade> : Enfin non], mais on pouvait écrire, c'est pour ça.
184 Cherch2 : Oui.
185 <Jade> : Aimer [].
186 Cherch1 : Et quand tu faisais les exercices de théâtre à l'oral, tu avais peur aussi ?
187 <Jade> : Un peu.
188 Cherch1 : Mhm. Pourquoi ? Et toujours pareil, c'était toujours pareil ?
189 <Jade> : Non, parfois ça v (.) ça allait, parce que c' (.) parce que je sais euh je sais les mots, mais
190 parfois je connais pas les mots, donc après euh (--)
191 Cherch1 : Et c'est quand tu ne connaissais pas les mots que tu avais peur ? Et comment tu faisais
192 pour (-- quand tu ne connaissais pas les mots ? Est-ce que tu faisais quand même des choses ?
193 <Jade> : J'essayais de (--)
194 <Mina> : De faire des gestes.
195 <Jade> : (-- je cherchais un peu, mais. Après on nous aide, donc euh (-- c'est plus facile.
196 Cherch2 : Et et (-- vous deux est-ce que vous êtes d'accord vous avez eu peur aussi parfois ?
197 <Cindy> : Oui.

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e,
groupe <Cindy>, <Jade>, <Kelly>, <Mina>**

- 198 <Kelly> : Bon, pour faire la pièce, j'avais eu peur. Il y avait tout le monde.
- 199 Cherch2 : Oui. On a choisi aussi quelques autres photos pour que vous puissiez repenser à ce que
200 tu viens juste de dire <Jade>, quelle technique enfin (.) comment on a fait justement quand on
201 avait peur pour pouvoir apprendre et comment est-ce qu'on a appris l'anglais et l'allemand
202 différemment ? Donc, ça c'est toujours pas, c'est pas pour décrire, mais c'est pour que puissiez
203 repérer des choses. (--) Qu'est-ce qui vous semble ici différent peut-être de euh (--) la façon
204 d'apprendre en classe ?
- 205 <Mina> : Ben là dedans il y a surtout des gestes.
- 206 Cherch2 : Mhm. Oui.
- 207 <Mina> : Les émotions.
- 208 <Jade> : (les émotions)
- 209 Cherch1 : Et est-ce que ça c'est un peu c'est différent pour vous ? C'était nouveau pour vous ?
- 210 <Kelly> : Oui.
- 211 Cherch1 : Pourquoi c'était nouveau ?
- 212 <Kelly> : Parce que dans les (.) avant quand on était en primaire on faisait jamais ça et même
213 dans les autres cours on fait jamais ça.
- 214 Cherch2 : Ça c'est quoi tu veux dire quand tu dis on faisait jamais ça c'est (.) tu veux dire quoi ?
- 215 <Kelly> : Parce que en fait dans les autres cours on fait pas du tout de théâtre. On travaille, mais
216 mais on (.) qu'en en bilangue on a on fait des pièces comme ça.
- 217 Cherch2 : Oui. (---) Et là habituellement quand on est en classe, là regardez par exemple on voit
218 EnsAll, EnsAng1 ou ComAng1, est-ce que c'est (--) ou ici Cherch1 aussi qui aide à travailler sur
219 une (.) sur des phrases, est-ce que habituellement c'est comme ça dans la classe avec les
220 enseignants ou avec les profs ? (--) ((les élèves font non de la tête)) Non ? Ça c'est du théâtre
221 pour vous seulement ? (--) Et là par exemple quand on quand on regarde ces images-là ou celles-
222 là, qu'est-ce qu'on apprend en langue quand on fait ça ? Qu'est-ce que vous avez appris vous
223 quand vous étiez en train de faire ces exercices-là ?
- 224 <Jade> : Euh (--)
- 225 <Kelly> : On a appris des mots.
- 226 <Mina> : La façon de jouer. Dans dans une pièce de théâtre. Comment euh (.) faire les gestes.
- 227 Cherch2 : Alors, là tu dis les mots, puis toi tu dis les gestes, mais au fond qu'est-ce que vous avez
228 appris peut-être ? (---). Vous avez appris d'abord les gestes ou d'abord les mots ?
- 229 <Jade> : Euh (--)
- 230 <Cindy> : D'abord les mots. Après c'est des gestes.
- 231 Cherch2 : D'accord. Vous êtes toutes d'accord là-dessus ? D'abord les mots, après les gestes ?
- 232 <Mina> : Ouais j'ai l'impression qu'on a fait ça en même temps.
- 233 Cherch2 : Mhm.
- 234 <Mina> : Parce que (---)
- 235 Cherch1 : Vous vous rappelez même de ces deux exercices-là ? Vous vous rappelez ce que vous
236 avez fait ?
- 237 <Jade> : Je me rappelle plus de ou euh (.) de celui-là quand il y a EnsAll je me rappelle plus.
- 238 Cherch1 : C'était tout au début là quand vous deviez vous saluer.

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e,
groupe <Cindy>, <Jade>, <Kelly>, <Mina>**

- 239 <Jade> : Ah oui !
- 240 <Mina> : Ah oui !
- 241 Cherch1 : Est-ce que vous vous rappelez, est-ce que vous vous rappelez un petit peu ? Est-ce que
242 vous avez dit des mots ? Vous vous rappelez ce que vous avez fait ?
- 243 <Jade> : Pas pas les (.) je me rappelle plus des mots, mais après je me rappelais qu'on devait se
244 déplacer et euh chacun son tour euh devait passer (.) devait dire bonjour à une autre personne
245 pour échanger leurs places.
- 246 Cherch2 : Mhm.
- 247 <Jade> : Mais après, au bout d'un moment on disait plus bonjour, on faisait euh euh une autre
248 phrase.
- 249 <Mina> : On devait euh (.) montrer une émotion quand on se (--) quand (---)
- 250 Cherch2 : On se rencontrait ?
- 251 <Mina> : Ah ouais.
- 252 Cherch2 : Mhm. Euh, il y a une image qu'on voudrait vous qu'on qu'on a aussi choisie de vous
253 montrer. Celle-ci, est-ce que vous vous souvenez de celle-là ?
- 254 <Kelly> : Non, on était pas dedans.
- 255 <Jade> : Non, on était pas dedans.
- 256 Cherch2 : Non, mais vous vous souvenez quand même ? De quoi il s'agit ?
- 257 <Mina> : Ouais, c'est euh c'était la pièce de (--)
- 258 <Kelly> : Quand on tr (.) quand on s'entraînait pour faire la pièce de théâtre.
- 259 <Mina> : (le théâtre qu'on a fait)
- 260 Cherch2 : Oui. Et cette scène-là, vous n'êtes pas dedans ?
- 261 <Mina> : Moi, j'suis dedans.
- 262 Cherch2 : Toi, t'es dedans, d'accord. Et il y avait une autre scène aussi qu'on aurait pu choisir,
263 c'était celle du train (--)
- 264 <Jade> : Du train.
- 265 Cherch2 : (--) (d'accord). Qu'est-ce qui est qu'est-ce qu'il y avait de particulier dans cette scène-
266 là ? C'est toi, tu étais euh (.) dans la scène, tu te souviens de quoi parlait la scène ?
- 267 <Mina> : Ah oui.
- 268 <Cindy> : Ah oui, c'était au Eiffelturm, on prenait des photos.
- 269 <Mina> : En fait, c'était comme euh (.) des flash-back. Au début, on était dans un parc, (--) eh euh
270 en fait c'est deux copines qui euh il y en a une qui montrait des photos de son voyage. Ou j'sais
271 pas c'étaient des vacances. (---) Et après, après on regarde une photo, je crois que c'était à la tour
272 Eiffel c'est ça ?
- 273 <Jade> : Ouais.
- 274 <Mina> : C'était euh à la tour Eiffel et en fait, nous on doit nous on joue ce qui s'est passé euh (.) à
275 la tour Eiffel.
- 276 Cherch2 : Mhm.
- 277 <Mina> : Après, après à la tour Eiffel, c'était euh (--)

[09/01/2013]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e,
groupe <Cindy>, <Jade>, <Kelly>, <Mina>**

- 278 Cherch2 : Et et là et dans ces photos-là vous parlez dans quelle langue ? C'est une scène de
279 théâtre en allemand ?
- 280 <Mina> : Allemand ouais, ouais allemand.
- 281 Cherch1 : C'était que en allemand ?
- 282 <Cindy> : Non, il y avait du chinois, anglais (--)
- 283 <Kelly> : Non, c'est allemand, anglais, après il y a il y a d'autres langues aussi.
- 284 <Mina> : Ouais, c'était euh ouais.
- 285 Cherch2 : Comme ?
- 286 <Jade> : Comme le chinois, après il y a (--)
- 287 <Mina> : Il y a du créole euh (-- guadeloupéen (--)
- 288 <Cindy> : Et japonais.
- 289 Cherch2 : Du japonais ? Et pourquoi vous avez (--]
- 290 <Mina> : [Qui parlait japonais ?]
- 291 Cherch2 : [(--) mis ces langues-là dans la dans le dans la scène ?
- 292 <Cindy> : (C'est pas) () (On peut pas l'appeler comme ça).
- 293 Cherch2 : Vous vous souvenez ? Non ? Mais, est-ce que vous avez aimé ça de (.) de d'avoir euh (.)
294 de pouvoir dire des mots dans d'autres langues ?
- 295 <Mina> : Oui.
- 296 <Cindy> : Oui.
- 297 Cherch2 : Pourquoi ?
- 298 <Mina> : Ben pour montrer que nous aussi on peut parler d'autres langues.
- 299 Cherch2 : Oui. (--) Et c'était impo c'est important pour vous dans la classe ou est-ce que aussi euh
300 (--) ? (---) Par exemple, toi tu as appris de mots japonais ou (--) qu'est-ce qui était dit en japonais
301 là dans cette scène ?
- 302 <Mina> : Je sais pas vraiment.
- 303 Cherch2 : T'as pas fait attention ?
- 304 <Mina> : Fin si j'ai j'ai écouté mais (--) déjà chais pas la prononcer et j'ai oublié.
- 305 Cherch2 : D'accord.
- 306 <Cindy> : Ah ouais quand on regarde les photos.
- 307 Cherch2 : Comment vous vous êtes senti te là ce jour-là là à la représentation ?
- 308 <Mina> : Moi, perso, j'étais stressée.
- 309 Cherch2 : Après la représentation ?
- 310 Cherch1 : Après ? Après ?
- 311 <Mina> : Ah après. J'étais soulagée, parce que c'était voilà j'ai j'ai joué, c'est beau, c'est finit.
- 312 Cherch2 : Est-ce que (--)
- 313 Cherch1 : Vous aviez eu du plaisir à jouer ?
- 314 <Mina> : Oui.

8

[09/01/2013]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e,
groupe <Cindy>, <Jade>, <Kelly>, <Mina>**

- 315 Cherch2 : Et là le (--) quand il y avait tout ce monde dans la salle, vous avez euh été euh fières ou
316 vous étiez vraiment (---) ? C'était e c' c'était quoi les sentiments après c'est tu dis j'étais soulagée
317 d'accord, mais est-ce que vous avez euh (--) ?
- 318 <Mina> : Ben, j'ai été fière parce que parce que les parents ils ont eu de la peine de se déplacer
319 pour nous pour euh (.) venir nous voir jouer.
- 320 Cherch2 : Ouais.
- 321 <Mina> : Mais en même temps, (vu) qu'on parlait en allemand, chais pas s'ils ont compris.
- 322 Cherch2 : Et c'est grave ?
- 323 <Mina> : Ben oui, un peu, parce que après ils comprennent pas le sens, parce que on fait des
324 gestes, ok. Peut-être qu'ils (.) voilà quoi mais, après on on parle. Par exemple quand euh (.)
325 quand <Cindy> elle parlait avec <Kylie> dans la scène de (.) dans la scène de la tour Eiffel, ils
326 parlaient ils parlaient, mais il y avait pas trop de gestes.
- 327 Cherch2 : Ah oui.
- 328 <Mina> : () de quoi les parents, ils comprenaient pas trop.
- 329 Cherch2 : Et vous leur avez expliqué après ? Non ?
- 330 <Cindy> : Non.
- 331 Cherch2 : Personne n'a (rien) expliqué ? Ils vous ont pas demandé ?
- 332 <Kelly> : Non.
- 333 Cherch2 : Et puis une dernière euh (.) image sur laquelle on on (.) peut-être vous avez aussi
334 quelque chose à dire. Ça c'est juste avant, vous vous rappelez ? Juste avant ?
- 335 <Jade> : Ouais.
- 336 Cherch2 : Alors, là euh, comment vous étiez juste avant ? (Vous voyez) que (--)
- 337 <Jade> : Un peu stressés, parce que au début on se demandait s'il y avait beaucoup de gens et
338 euh (.) quand on devait passer euh si on aurait le trac ou pas.
- 339 Cherch2 : Mhm. Et nous, on était à l'extérieur euh (.) beaucoup d'adultes qui ont observé ces
340 moments de répétition étaient très impressionnés, parce que là on vous voit, on voit ComAll et il
341 y a ComAng1 aussi, toutes les deux vous parlaient, en anglais ou en allemand, très vite, et nous
342 de l'extérieur on vous voyait jouer, vous bougez, changez et caetera, comme si vous étiez
343 bilingues, comme si vous compreniez tout ce qui se passait en allemand et en anglais. Ce qu'on (.)
344 nous on voyait de l'extérieur. Et vous comment est-ce que vous viviez ce moment-là quand euh
345 ComAll au dernier moment ComAng1 vous ont entraînés là à répéter pour la fin ? Vous aviez
346 l'impression de tout comprendre et (--) ((les élèves acquiescent)) oui ?
- 347 <Jade> : Ah parfois il y a des mots qu'on comprenait pas et euh (.) après peut-être ça faisait euh (.)
348 bizarre et euh on on essaie de suivre avec les autres.
- 349 Cherch2 : Mhm. (---) Est-ce que (--) tu (vois des t euh) (--)
- 350 Cherch1 : Je voulais juste moi vous demander si vous aviez quelque chose à dire sur le projet ?
351 Qu'est-ce que vous aimeriez dire sur ce projet ?
- 352 <Mina> : C'est intéressant (--) parce que, on apprend l'allemand, on apprend l'anglais (--) plus.
- 353 Cherch2 : Et et si des j'sais pas des petits frères ou des petites sœurs ou d'autres élèves disaient
354 est-ce que c'est bien ce projet est-ce que tu tu penses qu'on devrait faire aussi tu leur dirais quoi ?
- 355 <Mina> : Ben oui, pour essayer.
- 356 Cherch2 : Oui. Et vous avez envie de continuer encore à à faire d'autres cours comme ça ou ?

9

[09/01/2013]

[Collège]

**Entretien collectif semi-dirigé année de 6^e,
groupe <Cindy>, <Jade>, <Kelly>, <Mina>**

357 <Jade> : Oui.

358 <Mina> : Mhm.

359 <Kelly> : Oui.

360 Cherch2 : Oui ? (--) Ok, moi je pense que (--) on (--) merci.

361 Cherch1 : Merci.

362 Cherch2 : Merci d'avoir répondu et d'avoir là si j si euh vous avez d'autre chose à nous dire, ben

363 je pense qu'on se reverra un peu plus tard dans l'année.

Annexe 36 - Transcription d'année de 6^e - Entretien individuel - Enseignante d'allemand EnsAll, 14/02/2012

[14/02/2012] **Transcription Enseignante d'allemand année de 6^e** [EnsAll] [Collège]

- 1 Cherch1 : Oui alors bonjour EnsAll et merci de prendre le temps de répondre à ces questions.
2 EnsAll : De rien
3 [Lancement caméra. Problème d'enregistrement préalable]
4 Cherch1 : Les premières questions auxquelles on avait réfléchi avec Cherch2, c'était plus des
5 questions avant le départ du projet. Par exemple quand on t'a présenté le projet, comment est-ce
6 que tu as réagi ? Qu'est ce qui t'a fait décider à accepter de rentrer dans le projet ?
7 EnsAll : Alors moi tout d'abord le théâtre, l'apprentissage de la langue par le théâtre, parce que je
8 l'ai toujours fait. Là, ça fait la quatrième année que je le fais au collège et je l'avais fait aussi une
9 fois au lycée en seconde et ça avait très très bien marché. Et il y avait cette fluidité née par le
10 théâtre en fait et du coup quand on m'a proposé ça (.) l'ancien principal (.) j'ai été tout de suite
11 d'accord et puis quand tu m'en as parlé (.) quand vous nous avez proposé le projet et ce que vous
12 avez dit (.) c'était très convaincant parce que il y avait les comédiennes. Il y a (.) avait plusieurs
13 profs. Il y avait aussi l'Institut Goethe. Donc toi qui t'occupes de ça depuis longtemps, et tu fais des
14 stages. Donc je voulais apprendre moi aussi à faire ça, à réfléchir, à aller plus loin dans ma réflexion
15 que de faire ma petite cuisine moi à part et puis aussi de travailler en équipe, avec mes collègues
16 d'anglais, c'était quelque chose d'innovant pour le théâtre à faire, bien qu'on faisait ça avant avec
17 ma collègue d'anglais mais c'était plus à travers des jeux, pas le théâtre.
18 Cherch1 : Et est-ce que tu avais des craintes ?
19 EnsAll : Non aucune. Enfin, je me lance et en fait j'étais toute confiante parce qu'on formait déjà
20 une équipe dès le départ, parce que vous aviez présenté ça de manière sereine et puis de manière,
21 aussi, détaillée. Il n'y avait aucune crainte. Je me suis laissée guider.
22 Cherch1 : Et ce qui nous intéresserait de savoir, Cherch2 et moi, c'est si entre septembre, donc
23 entre le moment où nous avons commencé avec ce projet et maintenant, est-ce que tu remarques
24 des changements dans ta façon d'enseigner en général, pas nécessairement avec cette classe là, la
25 classe bilangue ? En général avec cette classe là et avec d'autres classes ? Est-ce que tu as
26 l'impression, tu sens qu'il y a des choses qui ont changé pour toi ?
27 EnsAll : Je pense qu'il y a des choses qui ont changé. Alors exactement quoi, j'ai pas vraiment tout
28 analysé mais déjà en ce qui concerne la prononciation (.) je fais beaucoup plus de gestes et ça aide
29 à faire les diphtongues, donc tu m'avais montré le geste avec une balle, donc je fais une (.) une
30 balle avec mon bras et ça marche dans toutes les classes, donc le geste (---) Et il y en a un en
31 quatrième qui l'a fait. En fait dès qu'il y a une diphtongue, il fait le geste avec le bras. Donc cette
32 petite chose marche chez les élèves effectivement. Et puis aussi je pense qu'on manque de temps
33 en classe. On passe d'une activité à une autre sans laisser souffler les élèves alors que là, je vois
34 que les élèves ont parfois besoin de quelques minutes de plus pour (.) parce qu'ils rentrent dans
35 les activités donc il leur faut ces quelques minutes de plus pour travailler, pour terminer et
36 signoler parce qu'ils sont à fond dedans en fait. Un exemple, hier quand ils ont fait les avatars, ils
37 avaient besoin de quatre minutes de plus pour terminer leur dessin parce qu'ils voulaient
38 absolument terminer leur avatar. Donc voilà (---) Et je le vois (--)
39 Cherch1 : Et ça, parce que je ne suis pas sûre d'avoir bien compris, tu as l'impression qu'avant tu
40 leur donnais moins de temps ?
41 EnsAll : Oui, c'était un grand rythme, hop hop hop, il fallait qu'on finisse tout, qu'on boucle tout
42 en 45 minutes, 50 minutes. Donc peut-être que certains ont des choses à dire mais ils ne peuvent
43 pas les dire parce qu'il faut passer à une autre activité pour arriver à notre tâche finale. Donc je
44 raccourcis, je suis moins exigeante pour les tâches finales. Mais voilà, je leur laisse plus de temps
45 pour s'exprimer, bien s'exprimer.
46 Cherch1 : Donc ça c'est pour toi en cours et est-ce que dans ta façon de préparer les cours, est-ce
47 que tu as changé des choses, ça t'a apporté, enfin ?

- 48 EnsAll : Moi, j'étais dans cette optique de théâtre, donc du coup, il y avait toujours une petite scène
49 à la fin du cours. A chaque fois, il y a normalement un petit sketch, une mise en scène de ce qu'ils
50 ont dit ou écrit. Donc c'est une continuité. C'est un complément, une continuité, disons.
- 51 Cherch1 : D'accord. Et en fait après, toujours pour rester dans ta façon d'enseigner. Donc en fait
52 ce qui m'intéresse, ce qui nous intéresse, c'est de savoir si dans la façon de préparer les cours c'est
53 un peu différent de ce que tu fais normalement ?
- 54 EnsAll : Oui bien sûr en tant que profs d'allemand on est très isolés, on est seul. On s'accroche à
55 personne, sauf à des copines qui sont aussi profs d'allemand et qui travaillent dans d'autres
56 collèges mais on n'est pas disponibles toutes les cinq minutes au téléphone (.) alors ce qui est bien,
57 c'est ce travail en équipe, ça favorise le travail en équipe et ce que je vois c'est qu'on a tous des
58 idées et mettre nos idées en commun, ça fait de beaux cours, des cours très intéressants et moi je
59 l'avais vu il y a deux ans mais c'était dans l'accompagnement éducatif mais il n'y avait pas
60 d'évaluation chez les élèves. Donc là il y a une évaluation, le théâtre par exemple et mettre des
61 idées en commun, ça donne des cours plus riches et plus drôles et plus réfléchis parce qu'on est à
62 deux mais on peut être plusieurs aussi. Je pense que ça peut se faire ? Il faudrait essayer en fait.
- 63 Cherch1 : Et tu aimerais bien essayer ?
- 64 EnsAll : Oui j'aimerais bien essayer à plusieurs professeurs d'anglais, mais s'il y avait un autre prof
65 d'allemand ça aurait été pas mal.
- 66 Cherch1 : Qu'en langues ?
- 67 EnsAll : Bien sûr on peut mettre toutes les autres disciplines mais il faudrait là banaliser une
68 journée, se mettre d'accord, je pense que l'on peut faire des choses très intéressantes tous
69 ensemble et ça peut être très riche pour les élèves. En fait ce qui est difficile pour les élèves et les
70 professeurs, c'est qu'on (cloisonne) toutes les matières, on ne voit pas le lien qu'il y a entre les arts
71 plastiques, l'histoire, la langue les langues parce que c'est un tout, on (cloisonne) tout parce qu'il
72 faut créer un emploi du temps, on ne peut pas tout faire en même temps donc on (cloisonne) toutes
73 ces matières et ce que qui est dommage pour les élèves, c'est que l'histoire-géo, un prof d'histoire-
74 géo, c'est un prof d'histoire-géo, un prof de langues, c'est un prof de langues, d'anglais ou
75 d'allemand, et en fait les élèves même pensent qu'on n'a aucune notion en histoire-géo et vice
76 versa et nous professeurs on rentre dans ce moule, donc voilà le prof de langue n'a aucune idée de
77 telle ou telle chose, ou bien alors qu'il y a des professeurs de français qui parlent très bien
78 l'allemand ici au collège et je pense que partout ailleurs et ça, ça donnerait un autre sens aux élèves
79 parce que la vie c'est un tout en fait.
- 80 Cherch1 : En fait je pense que tu voulais dire qu'on cloisonne tout ?
- 81 EnsAll ; Oui ! On cloisonne tout et là on a décloisonné en effet !
- 82 Cherch1 : Très bien. Est-ce que qu'à un moment donné, tu as eu l'impression qu'il y avait d'un côté
83 ton cours et le projet théâtre et comment s'est intégré le projet dans ta progression ?
- 84 EnsAll : Alors déjà, il y a un savoir-être et ce qu'on fait en théâtre va servir en classe et je le vois
85 bien quand chez les élèves, leur attitude a changé et du coup ç (.) c'est très important parce que il
86 n'y a pas que l'apprentissage du lexique, il n'y a pas que l'apprentissage de faits de langue, de
87 grammaire, de petites tâches finales à faire en classe, non il y a aussi le savoir-être et le théâtre
88 apprend ce savoir-être. Non seulement, il y a le savoir-faire mais aussi le savoir-être et donc ça
89 c'est très important pour la classe, pour les élèves. Ils sont, ça leur donne une confiance en eux
90 aussi et puis c'est très ludique pour la classe. Donc certains, à un moment on rentre dans d'autres
91 rôles et le théâtre aide à ce travail en classe donc ça c'est très important.
- 92 Cherch1 : Donc, tu n'as pas eu l'impression de perdre du temps ?
- 93 EnsAll : Non, non pas du tout
- 94 Cherch1 : Et qu'est-ce que tu pourrais dire de l'entraînement par compétences par ce type de
95 projet ?

- 96 EnsAll : Alors, il y a déjà l'évaluation. Peut être que je pourrais prendre le discours à l'envers, il y
97 eu une évaluation, c'est comme une évaluation, de la représentation théâtrale au mois de
98 décembre et donc là on a vu qu'il fallait savoir parler, la prononciation, donc l'accentuation, la
99 phonétique. Il fallait savoir écrire, écrire ce spectacle, il faut savoir s'écouter, s'écouter chacun les
100 élèves doivent savoir s'écouter, écouter aussi les comédiennes qui parlent en langue, en langue
101 cible, la langue d'arrivée, et donc ça a été un entraînement à tout ça et l'évaluation, l'évaluation
102 positive. C'était une évaluation positive de toutes ces compétences. Tout est bénéfique pour les
103 élèves. Je ne sais pas si j'ai bien répondu à la question ?
- 104 Cherch1 : ((Acquiesce)) Tu as répondu ce que tu penses.
- 105 EnsAll : Ce que je voudrais ajouter, c'est que c'est vraiment, normalement les scènes qu'on fait en
106 classe simulent la vie, ce qu'on fait dans la vie réelle. Et là c'était vraiment la vie réelle. Ils devaient
107 faire une représentation devant les parents et là c'était vraiment du réel, faire du théâtre devant
108 les parents. Donc simuler les actions parce que c'est du théâtre. Il y a la simulation parce que c'est
109 du théâtre mais il y a aussi la réalité parce qu'ils le font devant les parents et donc ça c'est très
110 important pour les élèves. C'est pas du faux, c'est du vrai. Donc quand on parlait des émotions, il
111 y avait cette peur avant de passer sur scène, donc c'est une émotion qui n'est pas négative. C'est
112 une émotion positive parce qu'il faut surmonter cette peur et je pense que tout ce qu'ils ont dit sur
113 scène les a marqués et ils retiennent ces mots parce qu'en classe ils répètent les mots.
- 114 Cherch1 : Est-ce que j'ai bien compris parce que ce que tu as dit est très important si tu veux dire
115 que lorsqu'ils font des scènes en classe pour les jeux de rôle, ils retiennent mieux le lexique ?
- 116 EnsAll : Oui avec cette représentation à la fin devant un public. Ils vivent cette émotion et ils
117 retiennent le mot. Je l'ai bien vu avec les cinquièmes. Ces mots restent gravés, je trouve.
- 118 Cherch1 : Et est-ce que tu crois que ce ne sont que des mots ?
- 119 EnsAll : Non parce que les mots appartiennent à une situation en fait. Donc les mots ne sont pas
120 que des mots. Ils sont rattachés à une situation, ils sont attachés à un sentiment, un trait de
121 caractère, à une attitude et puis même à la situation même de la scène.
- 122 Cherch1 : Ils retiennent des mots, des phrases, des attitudes.
- 123 EnsAll : Oui, tout est lié encore.
- 124 [Problème technique de caméra. Interruption de l'enregistrement puis reprise]
- 125 Cherch1 : La question que j'avais posée à la base, c'est qu'est-ce que tu penses que ce projet amène
126 au niveau de l'entraînement des compétences qu'on attend des élèves ?
- 127 EnsAll : Oui. En fait, il y avait la tâche finale, notre évaluation finale qui était la représentation
128 théâtrale. Donc là, les élèves doivent mettre en œuvre toutes leurs compétences et leur savoir-
129 faire. Donc ils doivent savoir-être, savoir parler, il y a la voix aussi, donc ces savoir-être et faire.
130 Donc on a écrit cette pièce de théâtre, les élèves ont écrit cette pièce de théâtre. Ils ont du savoir
131 écrire, dire aussi parce qu'il y avait de la lecture mais aussi leur texte. Ils ont dû intégrer,
132 apprendre ce texte un petit peu et surtout ils devaient jouer sur scène et il y avait cette évaluation.
133 C'est une évaluation que je trouve positive puisqu'ils sont amenés, ils doivent faire de leur mieux
134 et ils le savent. Ils doivent faire de leur mieux. En classe, ils peuvent apprendre ou ne pas
135 apprendre leurs leçons, donc il y a de bonnes ou mauvaises notes, donc voilà. Là, ils doivent se
136 donner à 100%, déjà. Donc il y a ça. Ce qui est très important c'est que c'est la vie réelle, ça
137 représente un moment de la vie réelle puisqu'ils doivent jouer devant un public et ils doivent être
138 devant des personnes et il y a ce sentiment, cette émotion de peur qui est très positive en fin de
139 compte parce que c'est un stress positif parce qu'ils doivent le surmonter pour pouvoir jouer à
140 mieux leur texte, leur scène et c'est vraiment la vie réelle et ça a un sens pour les élèves, ça a un
141 sens de jouer devant les parents et c'est aussi une similitude de la vie parce que ça représente des
142 scènes de la vie au quotidien. Donc il y a ces deux choses et ça c'est très important pour eux. A
143 travers ces émotions, il y a cette peur qu'ils doivent surmonter, ils imprègnent beaucoup plus le
144 lexique qu'ils ont appris aussi bien en anglais qu'en allemand. Ça les a vraiment marqués parce

- 145 qu'en classe, en cours ils répètent ces mots, ils répètent les expressions, les mots, donc c'est
146 vraiment intégré. Ils ont intégré ces mots en fait.
- 147 Cherch1 : Les mots, les expressions, les attitudes...
- 148 EnsAll : Oui, les attitudes.
- 149 Cherch1 : Et, en fait ce qui va nous intéresser avec Cherch2, les questions que l'on s'était posées,
150 c'est des questions en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage des élèves. Alors on ne sait
151 pas trop si tu as pu en remarquer certaines, c'est toujours un peu difficile de les repérer. Alors est-
152 ce que tu remarques des choses entre les élèves qui apprennent une seule langue étrangère et
153 ceux qui apprennent les deux simultanément ?
- 154 EnsAll : Déjà, ce n'est pas cloisonné. Donc en apprenant les deux langues étrangères mais en même
155 temps, ils font beaucoup plus de liens entre les deux langues. Ils voient les similitudes. Donc ça
156 c'est très important parce qu'ils peuvent aller plus loin dans la réflexion. Je ne sais pas à quel stade
157 ils en sont maintenant les 6^e mais ils vont très loin dans la réflexion. Déjà, ils voient, ils retrouvent
158 les mots en allemand grâce à l'anglais et vice versa, en fait. Donc là, il y a un côté très positif à
159 apprendre les deux langues en même temps. Et on ne peut pas dire, la réflexion que j'entends
160 souvent, « on mélange les deux langues, qu'ils fassent un mélange ». Je ne pense pas qu'ils fassent
161 un mélange des langues. C'est bien clair pour eux. Bien sûr, il y a une langue qui va prédominer
162 parfois, ça dépend des situations mais ils le savent. Ils savent si c'est de l'anglais ou de l'allemand
163 mais je ne pense pas qu'ils mélangent les langues. Ils s'en rendent bien compte si c'est de l'anglais
164 ou de l'allemand.
- 165 Cherch1 : Et là, tu parlais des similitudes au niveau lexical, tu peux en citer peut-être d'autres ?
- 166 EnsAll : Il va y avoir des similitudes grammaticales aussi. Après dans l'attitude, je ne sais pas. Il
167 faudrait que je redécouvre ça avec mes collègues en anglais. Je pense qu'il y a des similitudes
168 d'attitudes dans le quotidien et ça c'est intéressant de le voir dans le quotidien. Donc là, il faut un
169 travail en commun, aussi, avec les professeurs. Et je pense que j'apprends aussi, j'ai beaucoup à
170 apprendre et à découvrir.
- 171 Cherch1 : On s'est posé aussi la question, si vous aviez remarqué un changement dans les élèves
172 par exemple pour leur compréhension orale, la production de la langue ? Est-ce que le fait qu'ils
173 travaillent avec des comédiennes comme vous vous travaillez en co-disciplinarité, est-ce que vous
174 avez remarqué que ça faisait une différence ? Tu peux nous dire des choses dessus ?
- 175 EnsAll : Ce que j'ai surtout remarqué, en fait, auprès des élèves, c'est qu'il n'y a pas cette crainte
176 de se tromper, en fait. Il y a beaucoup plus de spontanéité et ils ne vont pas dire voilà j'ai peur
177 parce que je vais donner la mauvaise réponse, non en fait, ils parlent, ils s'expriment, ils vont
178 essayer de s'exprimer autrement soit par les mains, les gestes aussi. En fait c'est très important
179 parce que si on va dans un pays étranger si on ne sait pas dire le mot, on s'exprime soit par le
180 geste, on se fait comprendre de plusieurs manières possibles et du coup ça c'est très important
181 qu'ils le fassent en classe parce que ça veut dire qu'il y a quelque chose qui s'est passé. Les
182 comédiennes n'ont jamais parlé en français donc ils doivent absolument se faire comprendre par
183 les gestes, voilà, par le ton de la voix, les mots, par le corps. Tout ça, c'est un ensemble. Et ils le font
184 aussi en classe. Donc, l'étonnement, voilà.
- 185 Cherch1 : Et est-ce que, alors c'est peut-être pas évident comme question, parce que c'est vraiment
186 difficile à percevoir je pense, mais est-ce que tu as observé chez les élèves des stratégies qu'ils
187 n'ont pas l'habitude d'avoir ? Ils utilisent des gestes, lorsqu'ils ont un blocage, par exemple au lieu
188 de ne rien dire, est-ce que tu as peut-être vu d'autres choses ?
- 189 EnsAll : Je pense que c'est devenu inconscient chez moi. Je pense que j'ai appris en même temps
190 et du coup, c'est devenu inconscient effectivement. Je les vois très actifs en tout cas, je les vois très
191 actifs et ils ne vont pas rester dans leur coin en disant je ne comprends pas. Ils vont essayer de
192 comprendre. Oui, pour la plupart, oui.

193 Cherch1 : Là on vient de parler de l'anglais et de l'allemand dans le projet, on a intégré aussi
194 d'autres langues. Est-ce que pour toi, ils arrivent à faire des liens entre les compétences dans les
195 langues vivantes qui sont enseignées à l'école. Donc ici, l'anglais et l'allemand et ce que les élèves
196 savent déjà faire en français voire dans leur langue familiale et est-ce que tu penses que c'est utile
197 de faire ce genre de lien ?

198 EnsAll : Alors jusqu'à présent, je ne l'ai jamais fait vraiment par contre c'est intéressant de le faire
199 parce que comme je connais l'italien, je vois beaucoup de ressemblances entre l'italien et
200 l'allemand dans les expressions. Il y a des expressions, des proverbes qui n'existent pas en français
201 mais qui existent en italien et en allemand, donc ça c'est très intéressant de creuser cette idée, de
202 faire ce lien mais là, il faudrait qu'on avance aussi ensemble. Et vous avez proposé l'éveil aux
203 langues et je pense que c'est intéressant, je participerais volontiers à ça parce que je pense qu'il
204 faut commencer à le faire. Alors d'autant plus que ces élèves connaissent beaucoup de langues. Ils
205 connaissent les dialectes locaux, la langue du pays. Il y a la langue du pays mélangée avec, il y des
206 mots des pays colonisateurs aussi. Donc ils ont une richesse lexicale incroyable c'est dommage
207 qu'elle ne soit pas exploitée. Si on fait un sondage, ils connaissent énormément de langues. Et si
208 on compte l'anglais, le français et l'allemand, ça fait cinq langues. Beaucoup ont cinq langues.

209 Cherch1 : C'est une chance.

210 EnsAll : C'est une chance mais il faut absolument exploiter ça parce que on ne les exploite pas
211 assez toutes ces langues. Il y a une richesse et je pense que pour plus tard, dans leur métier, ça va
212 être très positif.

213 Cherch1 : Alors là, la question qu'on s'était posée avec Cherch2, concernait un petit peu le
214 développement personnel des élèves, donc on a fait des exercices avec ComAng1 toute seule, avec
215 ComAll toute seule, avec les deux comédiennes ensemble, avec vous deux, parfois vous les avez
216 eus seuls en cours. Parfois vous étiez en tandem, en co-disciplinarité et puis on a fait le livre, on a
217 découvert le livre avec les images et après le texte. Si toi en tant qu'enseignante tu devais parler
218 d'un exercice en particulier qui t'a marquée, tu évoquerais lequel et pourquoi ? C'est peut-être très
219 difficile de se remémorer...

220 EnsAll : Il y en a plusieurs en fait. Le premier qui me vient vraiment à l'esprit, c'est là où ils devaient
221 se placer en cercle sans faire de bruit avec beaucoup de concentration. C'est un exercice très
222 difficile pour les élèves et je pense qu'il est bénéfique. C'est un exercice qui m'a beaucoup marqué
223 parce que c'était très difficile. Je ne pensais pas qu'un exercice aussi simple pouvait être aussi
224 difficile pour les élèves. Cette concentration, se replacer à la bonne place sans parler, voilà, c'est
225 très difficile en fait parce que c'était vraiment se centrer sur soi et ce n'est pas évident et je pense
226 qu'on est souvent éparpillé dans la vie aujourd'hui et c'est vraiment se recentrer, prendre le rôle
227 de quelqu'un d'autre. Voilà, c'est très difficile.

228 [Problème technique de caméra. Interruption de l'enregistrement puis reprise]

229 Cherch1 : Tu as parlé d'un exercice qui t'a marqué, c'est l'exercice...

230 EnsAll : Donc l'exercice qui m'a le plus marqué lors de toutes ces séances, c'était celui où les élèves
231 devaient se mettre en cercle. Ils devaient changer de place et se remettre à la bonne place tout ça
232 en silence sans se toucher, sans se cogner, sans se frapper. C'est quelque chose de très très difficile
233 parce que, on vit dans un monde quand même très chaotique et c'est se reconcentrer, vraiment
234 rentrer vraiment en soi et prendre la peau d'un autre personnage puisque l'issue de cet exercice,
235 les élèves devaient prendre le rôle de quelqu'un d'autre, dans la peau de quelqu'un d'autre et c'est
236 très difficile en fait. On s'identifie beaucoup à des stars mais voilà, c'est très superficiel, là on rentre
237 vraiment à l'intérieur de soi, prendre des émotions du personnage, la vie du personnage, la
238 rencontre de cette personne dans le théâtre.

239 Cherch2 : Et est-ce qu'il y a eu d'autres choses ?

240 EnsAll : Ce qui m'a beaucoup marqué, enfin, au départ aussi, c'est ce jeu avec des balles, là c'est
241 surtout les séances avec les comédiennes qui m'ont le plus marquées. Le jeu avec les balles avec

242 ComAll et la 1ere séance avec ComAng1, aussi, où les élèves devaient être attentifs à ce que
243 disaient ces personnes nouvelles, étrangères pour eux. Donc une anglaise et une suisse, il fallait
244 vraiment écouter. Ils découvraient la langue, la langue maternelle des comédiennes, voilà ComAll
245 aussi. Il fallait vraiment se concentrer pour la comprendre et être vraiment concentré sur tous les
246 gestes pour pouvoir les répéter, comprendre et refaire ce que l'on demandait de faire. Donc, c'était
247 très important. C'est très ludique pour eux. Ça les a fait avancer je pense. Parce que souvent, on
248 entend parler quelqu'un, on dit, moi je ne comprends pas. On ne veut pas faire l'effort de
249 comprendre donc il fallait dépasser ce stade, une langue qu'ils ne comprenaient pas.

250 Cherch2 : Et dans les activités que toi-même tu as menées avec les élèves, laquelle t'a marquée le
251 plus ?

252 EnsAll : J'ai bien aimé alors ce que j'ai beaucoup aimé, c'est de faire aussi, c'est de faire aussi les
253 exercices avec les comédiennes. J'ai beaucoup aimé travailler aussi avec les élèves. Du coup je ne
254 me mettais pas à leur niveau mais voilà je participais aussi à ce théâtre. Donc j'apprenais avec eux,
255 on découvrait ensemble ce nouveau monde, je n'étais plus seulement le professeur qui sait tout
256 mais je participais avec eux. Donc bien sûr, j'étais un peu la référente, je donnais les consignes en
257 français quand elles étaient trop compliquées en langue. Donc voilà je faisais un peu, j'avais un
258 rôle clef parmi tous ces élèves et ces acteurs donc c'était très important, très émouvant. Alors ce
259 que j'ai beaucoup aimé aussi, c'est la séance en classe avec les *Power Points*, c'est une continuité
260 du projet. Les élèves ont beaucoup aimé. Ça les a beaucoup marqués. D'ailleurs, ils ont retenu tout
261 le lexique. Ils connaissent tout le lexique des sentiments. Il n'y a aucun doute, ils n'ont pas besoin
262 de le réviser, de réactiver. Ils le savent. Ils le réemploient sans problème.

263 Cherch1 : Et quelles sont les émotions, on s'est posé la question, par rapport aux élèves, est-ce
264 qu'il y a des évolutions que tu as remarquées, qui t'ont marquées. Peut-être en faisant la différence
265 avec d'autres classes. Oui, est-ce que tu as l'impression que par ce travail, il y a une évolution
266 différente et si oui, laquelle et pourquoi ? Peut-être que tu as remarqué cela chez un élève en
267 particulier ?

268 EnsAll : Alors moi, je vais parler plutôt de l'attitude puisque, beaucoup plus que le niveau, du
269 niveau de langue. Les élèves ont changé d'attitude. Il y a une évolution, une grande évolution dans
270 l'attitude. Il y avait beaucoup d'élèves qui étaient beaucoup renfermés, qui ne parlaient pas, voilà,
271 ils ne participaient pas du tout, d'ailleurs c'est encore un peu difficile de participer pour eux. Mais
272 avant, c'était vraiment, voilà ils avaient peur, très peur. Là, ils sont beaucoup plus épanouis, plus
273 souriants. Ils vont revoir leurs professeurs de l'année dernière en primaire et les professeurs ont
274 noté ce changement. Avant, ils étaient beaucoup renfermés. Maintenant, ils sont beaucoup plus
275 épanouis et ce qui est important, c'est d'avoir ce retour des professeurs du primaire. Ils ne les ont
276 pas vus depuis quatre mois. Bon après, il y a eu les vacances d'été, depuis quatre mois de
277 septembre à décembre, ils ne les avaient pas vus et là ils ont vraiment vu le changement de
278 certains qui étaient vraiment très timides et là, ils sont souriants, plus posés. Donc, il y a ce
279 changement d'attitude qui est très positif je trouve. Donc c'est très important, l'école doit former
280 à tout en fait.

281 Cherch1 : Et tu penses que ce changement est directement lié aux activités théâtrales ?

282 EnsAll : Oui. Oui, oui absolument parce que l'on a travaillé. Il y a eu un travail sur la confiance en
283 soi, sur le corps, avec des professionnels. Il y a eu vraiment un travail. Ça ne s'est pas fait tout seul.
284 En classe on est en classe dans un rôle d'élève, là ils ont pris un autre rôle avec un travail sur le
285 corps.

286 Cherch1 : C'est intéressant et est-ce que tu pourrais parler d'un élève, d'un cas particulier afin de
287 concrétiser ce que tu as remarqué ?

288 [Problème technique de caméra. Interruption de l'enregistrement puis reprise]

289 Cherch1 : Tu nous as dit que tu avais effectivement constaté une évolution chez les élèves, dans
290 leurs attitudes. Ce qui m'intéresserait, que je trouverais intéressant, ce serait de savoir si tu peux

- 291 nous donner un cas d'élève en particulier, peut-être un exemple pour que l'on comprenne un petit
292 peu mieux.
- 293 EnsAll : J'ai vu une évolution chez les élèves et il y a un cas particulier, effectivement. C'est une
294 jeune fille, faut-il que je donne le nom...
- 295 Cherch1 : Non.
- 296 EnsAll : Non. Il y a une jeune fille, elle était là. On pensait que, enfin quand on la voit, en classe, on
297 pense qu'elle est passive, qu'elle n'écoute pas alors que, c'est je ne dirais pas un bloc de glace mais
298 c'est voilà, elle n'est pas réceptive. Elle n'était pas réceptive. Parce que je la revois en septembre
299 comme ça, je me remets dans la situation de septembre. Elle était très distante, très timide, très
300 renfermée alors que (--) Elle écoutait tout mais elle ne montrait rien. Et quand on l'interrogeait,
301 c'était une voix toute petite. Elle avait très peur. Enfin voilà. Et donc du coup, on voit déjà une
302 évolution en classe, elle participe beaucoup plus. Donc elle ose, elle ose dire des choses, elle ose
303 lever le doigt et quand on l'interroge, sa voix est un petit peu plus forte par rapport à avant et c'est
304 elle qui est allée dire bonjour à ses professeurs de l'année dernière. Donc, elle avait deux
305 professeurs au primaire en français et en maths et du coup le professeur a dit qu'elle l'avait
306 trouvée souriante, épanouie. C'est plus la jeune fille de l'année dernière elle était beaucoup plus
307 épanouie. Et je pense que c'est dû au théâtre parce qu'il y a une évolution de septembre à
308 décembre.
- 309 Cherch1 : Et les questions auxquelles on avait un peu réfléchi Cherch2 et moi, c'était sur l'impact
310 du projet pour toi en tant qu'enseignante et on s'est posé la question, pourquoi tu avais choisi
311 d'enseigner l'allemand et est-ce que ce projet a changé quelque chose dans ta façon d'enseigner
312 l'allemand ? Par rapport à ce qui était pour toi d'enseigner l'allemand, est-ce quelque chose a
313 changé pour toi ?
- 314 EnsAll : Non, ça n'a pas changé. J'ai modifié des pratiques mais c'était l'idée que je me faisais de
315 l'enseignement. Ce n'était pas... parce que les langues vivantes sont des langues vivantes. Donc,
316 comme je croyais vraiment à l'apprentissage des langues à travers le théâtre. Donc, non ça n'a pas
317 vraiment changé, ça a plutôt renforcé l'idée que, de continuer à enseigner de cette manière.
- 318 Cherch1 : Et est-ce que ta relation avec les collègues au sein de l'école a changé depuis septembre ?
319 Avec les collègues d'anglais, tu nous l'as déjà dit mais peut-être avec d'autres collègues, si oui dans
320 quelle mesure ?
- 321 EnsAll : On a fait ce projet un peu de manière isolée parce qu'on est toujours en train de courir à
322 différents cours. Bien sûr on vous a vu venir, on a vu toute l'équipe donc ils sont tous au courant
323 de ce projet. Je pense que tout le monde l'approuve. Là il faudrait essayer de travailler plus en
324 commun. Ils ne sont pas négatifs vis-à-vis de cette idée.
- 325 Cherch1 : Et vous aimeriez travailler avec d'autres collègues ?
- 326 EnsAll : Oui, en arts plastiques. Je pense aux matières qui me viennent tout de suite à l'esprit, l'art
327 plastique. Avec les professeurs de sport pour intégrer la danse dans le théâtre. Ce sont des idées
328 qui me viennent comme ça, en fait pour travailler aussi sur le corps Il y a la musique aussi. J'avais
329 mis de la musique l'année dernière dans mon spectacle. Donc ça me vient au fur et à mesure.
- 330 Cherch1 : Très bien. Alors peut-être pour terminer. C'est plus des questions de logistique que l'on
331 s'est posées. Qu'est-ce que tu aurais envie de dire en ce qui concerne l'organisation du projet ?
- 332 EnsAll : C'est toujours l'emploi du temps qui freine. On est toujours en train de courir d'un cours
333 à l'autre. On a cours, vite on court pour préparer la salle. Oui voilà, c'est ça qui est un peu difficile.
334 Donc quand on commence à 8 heures, on prépare déjà la salle à partir de 07h45, 07h30, donc ça
335 va mais sinon, il faut tout de suite boucler, mettre les élèves dehors. C'est cette question de temps
336 qui manque, effectivement. Et puis les élèves aussi, ils sont toujours en train de courir d'un cours
337 à l'autre. Ils n'ont pas le temps de se poser. C'est la difficulté des élèves, voilà.

338 Cherch1 : Et est-ce que tu penses qu'il est possible de, dans un établissement aujourd'hui, de
339 s'organiser pour travailler à plusieurs sur des plans de cours pour faire ce type de projet à
340 plusieurs ? Mais est-ce que tu penses que c'est possible et est-ce que tu penses que ça vaut le coup
341 de faire ce type de travail et en termes d'organisation, de temps et (.) si oui dans quelles conditions
342 tu aimerais le faire ? Et est-ce qu'il est possible de le faire ?

343 EnsAll : Alors, je trouve que c'est difficile parce que je n'ai pas cette vision d'ensemble, des emplois
344 du temps parce que je pense que c'est très difficile de mettre en place les emplois du temps en
345 tenant compte de toutes les contraintes et avec les enseignants, il faudrait travailler énormément
346 ensemble pour créer une bonne organisation pour des projets. Oui, effectivement. Le principal
347 adjoint avait pensé à banaliser une journée, donc se serait bien en fait et s'il possible de le faire,
348 oui pourquoi pas. Alors je ne sais pas comment faire personnellement, ça c'est quelque chose qui
349 m'échappe. Là, c'est mon côté faible. Je ne sais pas comment organiser, matériellement,
350 concrètement. Et du coup, là j'ai besoin de mes collègues pour le faire. Voilà.

351 [Problème technique de caméra. Interruption de l'enregistrement puis reprise]

352 [Hors caméra]

353 Cherch1 : Décidément, bien je crois qu'on va pouvoir s'arrêter là et je te remercie beaucoup,
354 EnsAll, pour ta patience.

355 EnsAll : De rien. Je ne sais pas si j'ai tout dit mais (--)

356 Cherch1 : Ah mais si vraiment, ce que tu as dit est très très riche pour nous, vraiment merci
357 beaucoup.

358 EnsAll ((rit)). Bon à bientôt alors

359 Cherch1 : À bientôt !

Annexe 37 - Transcription d'année de 6^e - Entretien individuel - Enseignant d'anglais EnsAng1, 15/02/2012

[15/02/2012]

[Collège]

Entretien semi-directif, Enseignant d'anglais 1 année de 6^e [EnsAng1]

- 1 Cherch2 : La première chose que l'on voulait juste te demander c'est quelle est d'après toi la plus
2 value d'un projet comme ça pour ton enseignement, les élèves, la classe ?
- 3 EnsAng1 : Il est clair que ce qui nous manque toujours en tant que professeur de langue, c'est le
4 bain de langue. Il faut bien se dire que c'est toujours artificiel de faire de l'anglais dans une classe
5 trois ou quatre heures par semaine et que souvent, ce qu'on aimerait avoir, c'est le voyage. Là pour
6 le coup, c'est la plus value. La plus value, elle est multiple parce qu'elle concerne à la fois la plus
7 value linguistique par les actrices de langue maternelle, elle est dans le fait que l'anglais prend une
8 valeur plaisir. Et que du coup, on sort un petit peu du contexte du cours à strictement parler même
9 si on arrive à faire des choses très ludiques en classe mais là du coup, ça prend une autre
10 dimension. Et puis au niveau linguistique encore, il y a énormément d'avantages au niveau
11 intonation, rythme. C'est-à-dire qu'ils arrivent presque à apprendre des choses comme s'ils les
12 apprenaient dans le pays en question parce que l'on fait du théâtre, ils prennent des réflexes. On
13 a senti la plus value en effet au niveau linguistique de ce point de vue là. Et puis aussi il y a tout ce
14 qui est le savoir-être et le bien-être, du coup (.) qu'ils ressentent parce qu'ils apprennent des
15 choses parce qu'elles prennent du sens, évidemment parce qu'on fait quelque chose de réel, de
16 concret, on n'est pas toujours juste à s'imaginer que... Il y a une vraie tâche finale parce qu'on a
17 créé notre pièce et je crois surtout, j'en parlais tout à l'heure, avec ces élèves qui sont parfois
18 surtout réservés, en début d'année qui s'ouvrent parce que le théâtre, ça a cet effet magique
19 d'ouvrir aux gens, de les faire communiquer et des fois quand on doit prendre un rôle, c'est plus
20 facile justement de communiquer quand c'est pas soi.
- 21 Cherch2 : On était intéressées de savoir comment tu as réagi quand on t'a présenté le projet d'une
22 part et qu'est-ce qui t'a fait accepter d'entrer dans ce projet là ? Qu'est-ce qui t'a plu ?
- 23 EnsAng1 : C'est très personnel et subjectif. Je pense que j'aime les langues, j'aime l'allemand (-)
24 peut-être que je n'aurais pas eu autant d'enthousiasme avec une autre langue, en effet, ça c'est dû
25 à mon histoire personnelle. Et je crois qu'en tant que personne qui fait du théâtre, je ne pouvais
26 qu'adhérer à un projet comme celui-ci. Et puis je crois que l'expérimentation, le côté un peu
27 laboratoire, c'est enthousiasmant aussi, de voir comment ils réagissent, comment ils évoluent, de
28 voir des élèves qui en plein cours me parlent en allemand, du coup ça me plait et je leur réponds
29 en allemand et puis on essaie de voir et en anglais, ça donne quoi. Voilà ce matin Synio m'a dit, « es
30 ist Nacht » pour me dire qu'il faisait nuit, parce que certainement il ne savait pas le dire en anglais,
31 donc on rebondit là-dessus et du coup, ben voilà, je fais de l'anglais, je fais de l'allemand. C'est ce
32 que j'ai toujours un peu voulu faire. Voilà, donc évidemment, je ne pouvais être qu'à fond dans le
33 projet.
- 34 Cherch2 : Et du point de vue du théâtre, tu connais le théâtre parce que tu as fait du théâtre et est-
35 ce qu'en t'engageant dans ce projet là, tu avais des craintes par rapport à ce que ça pouvait engager
36 chez les élèves, dans une classe ?
- 37 EnsAng1 : Alors les craintes au départ, comme au départ pour tout le monde, c'est un peu flou, les
38 limites du projet, les attentes, les objectifs. Il est clair qu'au départ, sachant qu'en plus, ils ont une
39 heure de moins que les 6^e normales, je me suis dit que je n'aurais peut-être pas le temps de faire
40 ce que je voulais faire, que je n'arriverais pas à mener mon programme tambours battants. Bon
41 finalement, ces craintes, elles ont un peu disparu, même si tout n'est pas parfait, je me suis rendu
42 compte que ce projet était très complémentaire avec tout ce que je faisais en classe parce que le
43 thème de la rencontre va vraiment dans le sens de ce que l'on fait en 6^e en anglais, donc des
44 craintes je n'en n'ai pas tellement eu. Elles ont été vite effacées grâce à la bonne organisation et la
45 bonne entente de tout le monde.
- 46 Cherch1 : Ce qui nous intéressait c'était de savoir si depuis septembre à aujourd'hui, est-ce que tu
47 as remarqué des changements dans ta propre façon d'enseigner avec cette classe d'une part mais
48 aussi en général avec d'autres classes ?
- 49 EnsAng1 : Alors j'ai toujours un petit peu utilisé le théâtre (-) pas à proprement parler. C'est clair
50 que le théâtre va dans le sens de mes objectifs, mes méthodes un peu de travail. Je m repose

[15/02/2012]

[Collège]

Entretien semi-directif, Enseignant d'anglais 1 année de 6^e [EnsAng1]

- 51 beaucoup sur le mime, sur (-) comment dire ça (-) je crois que (-) Je n'ai pas assez réfléchi à la
52 question (-) Si forcément ça m'a changé parce que dans les attentes que j'ai peut-être auprès des
53 élèves, dans (-) comment dire (-). En fait, j'ai pas l'impression que ça a fondamentalement changé
54 ce que je fais depuis toujours mais on va dire que ça m'a quelque part rassuré et ça va dans ce sens
55 là. C'est-à-dire que ça me donne des outils supplémentaires, des choses que je vais plus me laisser
56 autoriser à faire, par exemple des mini scènes en classe, de plus les mettre encore en action au
57 sein de la classe. Voilà, parce que je vois que ça a vraiment un effet dans leurs réflexes. C'est une
58 classe, la classe bilangue où j'ai tout de suite des réflexes dans la langue, je n'ai pas besoin de leur
59 dire « en anglais, en anglais, in English, please », je sens que pour eux, le théâtre leur a vraiment
60 donné cette espèce de fluidité, des réflexes quoi. Donc je pense que ça va m'aider à aller encore
61 dans ce sens-là avec ce projet-là quoi.
- 62 Cherch1 : Et par rapport à la façon dont vous avez préparé les cours, est-ce qu'il y a des choses
63 que tu aimerais dire par rapport à la classe bilangue en soi, qu'est-ce qui t'a marqué ?
- 64 EnsAng1 : Par rapport à tout ce qu'on a fait pendant les séances de théâtre (-) des choses qui
65 m'ont marqué (-)
- 66 Cherch1 : Dans l'ensemble de la progression du module, le théâtre, les séances où tu les avais toi
67 en classe, avec EnsAll, vous repreniez certaines choses...
- 68 EnsAng1 : D'un point de vue professionnel, j'ai beaucoup apprécié de travailler avec ma collègue
69 d'allemand, de venir voir ses cours parce que finalement, on est assez seul en tant qu'enseignant,
70 on n'a pas beaucoup de visiteurs. C'est vrai qu'on a besoin d'avoir un peu de feedback de la part
71 d'autres personnes extérieures. Quelqu'un qui nous dise, » alors toi tu fais ça comme ça » ou « ah,
72 c'est pas mal comme idée ». Donc d'un point de vue professionnel, j'ai apprécié ça parce qu'on n'a
73 pas toujours le temps, les créneaux horaires possible pour se voir pour ça, pour se voir comme ça.
74 Après ce qui m'a plu, c'est que l'éducation nationale, il y a un cadre, des programmes. Là, j'ai trouvé
75 qu'on prenait un peu plus de liberté. Là on leur a donné le moyen de plus s'exprimer par leur
76 corps, par le (-) ben c'est le théâtre, c'est l'enjeu du théâtre mais se relaxer par exemple. C'était
77 impressionnant, ils étaient allongés par terre, ils étaient un peu pénibles ce jour-là et la relaxation,
78 la séance de relaxation s'est relativement bien passée. Ils ne sont pas habitués, je pense que les
79 élèves, à l'école en France ne sont pas habitués à ce genre de choses parce qu'on s'intéresse à leur
80 corps, à leur bien-être, voilà, on ne vient pas souvent à l'école pour ça. Je crois que c'est dommage.
- 81 Cherch2 : Il y a un autre domaine qui nous intéresse aussi, c'est la question des stratégies que ça
82 développe chez les élèves. Est-ce que tu pourrais nous parler de, si tu as remarqué des différences
83 entre les stratégies qu'utilisent les élèves en classe bilangue avec un projet théâtre et d'autres
84 classes qui ne sont pas bilangues et qui ne font pas de théâtre. Est-ce que le théâtre apporte
85 quelque chose de plus en termes de stratégies d'apprentissage ?
- 86 EnsAng1 : Il est clair qu'il y a des différences entre la classe bilangue et les autres 6^e. Dans les
87 stratégies d'apprentissage, je dirais que, bon, ils font tous énormément appel à leur mémoire
88 sensorielle, visuelle ou même (-) oui on va dire sensorielle et visuelle mais est-ce que dans les
89 stratégies (-) C'est difficile en fait.
- 90 Cherch2 : Les stratégies d'apprentissage, ça pose plus de problème dans leur performance, on va
91 dire, dans ce qu'ils arrivent à faire ?
- 92 EnsAng1 : Je pense en effet que, j'ai remarqué que les bilangues, il est vrai que j'insiste
93 énormément sur tout ce qui est prononciation, tout ce qui est phonologie en anglais tout de suite
94 en 6^e et que eux l'ont tout de suite intégré, plus rapidement et plus durablement, je crois que c'est
95 grâce à tout ce que j'ai pu mettre en place avec eux mais aussi au fait que ils ont un exemple concret
96 devant eux, c'est ComAng1, l'actrice anglaise et que du coup je pense que certainement - mais ça
97 ce n'est qu'une hypothèse - en compréhension orale ils sont plus sensibles à l'intonation et donc à
98 repérer, à comprendre une information parce que c'est aussi énormément ça la clef de la
99 compréhension, c'est repérer une information importante et souvent elle est portée par un mot

[15/02/2012]

[Collège]

Entretien semi-directif, Enseignant d'anglais 1 année de 6^e [EnsAng1]

- 100 qui est accentué par exemple. Je pense que les élèves bilangues ont ce réflexe, peut-être qu'ils ne
101 s'en rendent pas compte mais je pense que ça va être un plus pour eux.
- 102 Cherch2 : Tu penses que ce réflexe qu'ils ont acquis est lié à ce travail de bain de langue qu'ils ont
103 fait avec les comédiennes ?
- 104 EnsAng1 : Incontestablement, c'est évident parce qu'on a quand même travaillé des choses en
105 classe parce qu'ils ont été amenés à utiliser ces choses, ces outils, ces bagages linguistiques qu'on
106 avait vus en classe. Ils ont été amenés à les utiliser avec ComAng1 et ComAll et forcément par la
107 répétition, par l'écoute d'une vraie anglophone, c'est forcément imprimé comme ça peut l'être
108 avec des petits enfants qui sont tout de suite en contact avec une langue étrangère.
- 109 Cherch2 : Est-ce que tu dirais dans ce que tu viens de décrire là, la question des émotions joue un
110 rôle, on a beaucoup travaillé sur les émotions et l'expression des émotions avec les comédiennes ?
- 111 EnsAng1 : Tout à l'heure, je parlais de certains élèves qui se sont ouverts. En effet, certains ont pu
112 lâcher des choses et donc est-ce que l'émotion a permis d'acquiescer, de (5s)
- 113 Cherch2 : De libérer en quelque sorte la parole...
- 114 EnsAng1 : Oui, complètement. Oui parce que du coup, oui, j'essaie de repenser (--)
- 115 Cherch2 : Tu peux donner des exemples concrets, parce que c'est aussi intéressant pour nous ?
- 116 EnsAng1 : Oui quand on a vu chaque image en détail de « Voices in the park ». Il me semble en effet
117 que ça me semblait être un réflexe - dès qu'ils voyaient un personnage avec une émotion
118 particulière, c'est vrai que tout de suite, ça sortait. On a beaucoup travaillé et certainement pour
119 certains élèves, ça a dû les aider à eux-mêmes se faire violence et se sentir mieux et du coup
120 exprimer des tas de choses qu'ils n'auraient pas pu exprimer sans ce projet théâtre.
- 121 Cherch1 : Est-ce que tu as l'impression parce que là tu parles d'une classe bilangue, ils apprennent
122 deux langues en même temps, est-ce que tu as l'impression que chez les élèves, il y a une langue
123 qui domine peut-être différemment ?
- 124 EnsAng1 : Alors je pense que c'est vraiment très contrasté. J'ai l'exemple de Pamela, une jeune fille
125 qui a toujours dit que elle, elle ne comprenait vraiment rien à l'allemand, qui dit « je préfère
126 l'anglais » parce qu'elle trouve que c'est plus facile, qu'elle comprend mieux mais qui en fait n'a
127 aucun problème ni dans une langue ni dans l'autre. Mais qui je pense se sent plus à l'aise en anglais
128 et d'autres comme <Synio> qui lui même en classe d'anglais a tendance à me répondre en
129 allemand, ce qui ne me gêne absolument pas mais voilà on a eu ce matin l'exemple, l'anecdote de
130 « es ist Nacht » et une autre fois, j'ai voulu faire dire à un élève que untel était absent parce que
131 certainement, il était malade et qui tout de suite, lui, spontanément, il n'avait pas levé la main.
132 Enfin il m'a sorti quelque chose en allemand pour exprimer que cette personne devait
133 certainement souffrir d'une maladie et donc j'ai senti, enfin il n'a certainement pas verbalisé mais
134 j'ai senti que pour lui, l'allemand venait plus naturellement.
- 135 EnsAng1 : Et est-ce que tu devines pourquoi, tu as une idée de la raison... ?
- 136 EnsAng1 : Alors soit c'est une affinité parce qu'il ne faut pas oublier qu'on est des êtres humains,
137 c'est une interaction humaine, ils ont peut-être plus d'affinités avec le cours d'allemand. Il est vrai
138 qu'on ne fait pas tout à fait les mêmes choses, c'est normal, avec EnsAll. Je sais pas. Est-ce que, je
139 n'ai pas de réponse. Est-ce que le théâtre fait encore plus partie plus intégrante du cours
140 d'allemand par rapport à moi. Je pense que EnsAll utilise encore plus le théâtre que moi et peut-
141 être que pour certains élèves, c'est plus facile d'apprendre comme ça moi et que moi, j'ai peut-être
142 une approche un peu plus conventionnelle qui passe peut-être un peu moins par le théâtre, par
143 l'improvisation et moi par la reformulation. Il faudrait peut-être un peu plus réfléchir à la question,
144 c'est intéressant. Après juste, je pense qu'il y a peut-être un côté ludique dans la prononciation de
145 certains mots allemands qui fait que parfois Synio, un petit garçon qui est un peu bébé et ces sons
146 là comme « Nacht » qui fait que, ces sons là lui plaisent plus que certains autres élèves préfèrent
147 les intonations anglaises. Je ne sais pas, je me pose des questions.

[15/02/2012]

[Collège]

Entretien semi-directif, Enseignant d'anglais 1 année de 6^e [EnsAng1]

148 Cherch2 : Tu as assisté aux séances de théâtre avec les comédiennes, est-ce que tu observes des
149 différences chez tes élèves une différence de comportement stratégie devant le théâtre où quand
150 ils sont en classe ou est-ce que pour toi, c'est vraiment la même chose ?

151 EnsAng1 : Je pense qu'il n'y a pas tellement de différences. Je pense que c'est une bonne chose
152 parce que ça veut dire qu'ils dans leur tête, il n'y a pas vraiment le cours et puis le théâtre et du
153 coup la leçon et le côté récréation. Donc ça veut dire que pour eux, c'est un tout et l'un ne va pas
154 sans l'autre et du coup, je pense que le pari est gagné dans la mesure où ils considèrent qu'ils
155 apprennent vraiment une langue et ils ne sont pas là pour venir, ils viennent vraiment là pour
156 communiquer et moins en se disant je viens pour apprendre des conjugaisons et c'est bénéfique.

157 Cherch1 : Et toi, est-ce qu'il t'arrive de faire des liens entre les compétences dans les langues
158 vivantes que vous enseignez et ce que les élèves savent déjà faire en français ou dans leur langue
159 familiale et est-ce que tu penses que c'est utile de faire ça, entre la langue étrangère qu'ils
160 apprennent et les autres langues vivantes qu'ils parlent à l'école et la maison ?

161 EnsAng1 : Alors là c'est compliqué. La question des langues qu'ils parlent à la maison. La langue
162 maternelle, c'est un peu tabou pour eux. On n'en parle pas. Souvent au début du projet, je pense
163 qu'il aurait été plus difficile de faire parler certains de nos enfants issus de famille chinoise ou
164 asiatique, de les faire parler dans leur langue. Ils ont tous un nom français, francisé. Donc ils ont
165 un nom de naissance différent et il y a un peu de difficultés à parler de ça. Il y a des complexes, un
166 sentiment d'infériorité, dès qu'on aborde ce sujet là. Donc je suis pas souvent amené à parler de,
167 c'est dommage, de leur langue, des langues qu'ils parlent à la maison. On sait tous que certains
168 parlent arabe, certains parlent chinois, mandarin ou je ne sais quelle langue. Mais donc voilà ce
169 n'est pas une problématique qui est abordée.

170 Cherch1 : Et comme ça a été fait dans le projet est-ce qu'il te semble utile de le faire et si oui
171 pourquoi ?

172 EnsAng1 : Ben dans l'acceptation de qui l'on est, ça fait du bien à Isabelle ou <Synio>, <Alex>, nos
173 élèves asiatiques par exemple qui à la fin, c'était tout un honneur d'avoir cette phrase « je
174 m'appelle untel, <Zero>, pendant la pièce, en chinois et tout le monde qui applaudissait. C'est
175 quand même une belle revanche. Voilà, sur toutes les moqueries puisque tout le monde a du coup
176 changé d'avis. Et il n'y a pas que ça puisqu'il y en a qui ont parlé en arabe, d'autres en créole et du
177 coup ça a fait un métis (-) un mélange de langues pendant notre représentation et je pense que ça
178 a mis à l'honneur toutes les langues dans l'acceptation de qui l'on est, voilà, assumer son identité,
179 ça a fait beaucoup de bien.

180 Cherch2 : On avait aussi envie de te poser la question, quand tu repenses à tout ce projet dans sa
181 globalité parce qu'il y a eu énormément de choses qui ont été faites, qu'est-ce que tu dirais, quelle
182 serait l'activité qui t'a vraiment semblée le plus important, le plus marquant, que tu as préférée
183 dans tout ce travail ?

184 EnsAng1 : Ce que j'ai préféré dans tout ce travail. Qu'est-ce que j'ai préféré ? C'est compliqué ça
185 parce qu'il y a eu beaucoup de choses. J'ai aimé beaucoup de choses, le fait qu'ils expriment leurs
186 émotions d'une autre manière que par les mots, par les gestes. On a fait pas mal de travail sur quel
187 comportement on adopte quand on est heureux, quand on déçu, quand on est déprimé. Bon, même
188 si souvent on est tombé dans les clichés ? Ça a permis quand même de faire sortir des choses. J'ai
189 aimé les répétitions parce que ça leur a aussi appris à savoir-être. Voilà, ça leur a donné, dans les
190 conseils qu'a pu leur donner ComAll ou ComAng1. Ça les a ouverts à autre chose que leur banlieue
191 que Bobigny que cette misère culturelle malheureusement et la misère tout court de cette région,
192 de Bobigny. Je crois que ça les a ouverts à autre chose comme une espèce une espèce de lumière.

193 Cherch1 : La question qu'on s'est posée c'est si les relations que tu peux avoir avec les collègues,
194 avec les élèves ont changé au cours du projet ? Est-ce que tu as l'impression qu'il y a une autre
195 relation prof-élève ou entre collègue ?

196 EnsAng1 : Alors avec mes collègues, il y a toujours eu une entente profonde, amicale amis je pense
197 que surtout le rapport avec mes élèves de bilangue, j'ai l'impression que c'est clair qu'il y a une

[15/02/2012]

[Collège]

Entretien semi-directif, Enseignant d'anglais 1 année de 6^e [EnsAng1]

- 198 vraie connivence avec ces élèves-là tout en gardant des limites, sans tomber dans « on est
199 copains ». Je ne sais pas. Ils ont une vraie intelligence pour la plupart. Je trouve une vraie
200 sensibilité. Voilà enfin je trouve que (-) je les trouve intéressants, intelligents, je les trouve plutôt
201 gentils et surtout plein d'enthousiasme et de (-) ils ont vraiment une soif un truc qui fait plaisir à
202 n'importe quel prof et en tout cas cette soif de connaissance, de savoir plus, de s'exprimer, de
203 communiquer, elle me semble pour l'instant inassouvie et on ne pourra pas l'éteindre, la stopper
204 tout de suite, quoi. Je sens qu'elle continue et qu'elle est entretenue. Alors je ne sais pas si c'est
205 parce que on est dans une classe où l'on a regroupé les élèves un peu, si c'est parce que ce sont de
206 bons élèves, je ne suis pas sûr, non, je crois vraiment que c'est le hasard mais que le théâtre a
207 rapproché tout le monde et voilà il restera toujours des petites bagarres entre les filles et les
208 garçons qui ne veulent pas se toucher donc là je me sens bien on s'apprécie et c'est très réciproque.
- 209 Cherch1 : On s'est posées la question aussi au niveau de la logistique ou est-ce que tu voudrais
210 parler des contraintes d'organisation, ce qui te semble important de dire (-) ?
- 211 EnsAng1 : Les contraintes, c'est parfois le sentiment de frustration qu'on a à avoir l'impression
212 qu'on n'avance pas dans ces cours peut-être parce que ce sont des heures de cours pendant
213 lesquelles se passent ces séances de théâtre, donc soit essayer de les mettre en dehors soit se dire
214 que de toutes les façons le travail fait pendant les heures de théâtre, c'est un travail de qualité
215 pendant lequel on fait des choses qui ne sont peut-être pas vraiment enfin comment exprimer ça,
216 enfin ce n'est pas du temps perdu, en tout cas, jamais.
- 217 Cherch1 : Et au niveau de l'organisation, tu penses que c'était important d'avoir des heures
218 doubles ?
- 219 EnsAng1 : Les heures doubles, c'est clair que c'est mieux. On prend plus de temps, on a le temps.
220 Les heures doubles, c'est l'idéal, c'est sûr, parce que qu'on a le temps d'avoir plusieurs étapes de
221 on s'échauffe, on s'entraîne, on se relaxe, on fait une pause, on peut le faire aussi sur une heure
222 mais voilà le timing est plus restreint, c'est plus serré, deux heures, c'est mieux c'est sûr, sinon non
223 rien de particulier.
- 224 Cherch2 : Est-ce qu'il y aurait une chose que tu aurais envie de dire de façon tout à fait libre ?
- 225 EnsAng1 : Ce projet doit être développé, c'est l'avenir, c'est l'avenir.
- 226 Cherch2 : Merci

Annexe 38 - Transcription d'année de 5è - vidéo_séance

03/12/2012_Discussion autour du spectacle « Before your very eyes »

Avec la comédienne anglaise des deux premières années : ComAng2, l'enseignante d'anglais, l'enseignante d'Arts plastiques, le Cadreur, la chargée de programmes de Citoyenneté Jeunesse ChargProg1, une chercheuse Cherch1

1 [03/12/2012] [Collège]
2
3 **Vidéo séance 20121203-discussion spectacle & plurilinguisme**
4
5 00:56
6 ComAng1 : Did you like it ?
7 Élèves ((en chœur)): Yeeesss!
8 Élève1 ((hors champ)): A little
9 ComAng1 ((pointe l'élève du doigt et fait un geste approximatif avec la main)) : A little ?
10 Élève 2 ((hors champ)): A lot
11 ComAng1 ((pointe l'autre élève du doigt)) : A lot
12 Élève 3: I loved it.
13 ComAng1: You loved it?
14 Élève 3: yes.
15 Élève 4: Un peu
16 ComAng1 : Un peu ?
17 <Pamela>: Ouais, moi un p'tit peu
18 <Chelsea> : Quand j'suis sortie hohhh (--) oh j'tais épuisée. Ah c'était ma journée hein (.)
19 C'était pas pour le théâtre mais c'était ma journée.
20 <Pamela> : <Mélissa> et moi on allait presque dormir ((fait un geste de la tête pour
21 appuyer ses propos))
22 ComAng1 : ((à un autre élève)) Did you like it ?
23 <Bettina> : un peu
24 <Pamela> : Ouais moi aussi bof
25 [Les élèves parlent tous en même temps et se racontent des scènes qu'ils ont aimé, pas
26 aimé, dont ils se souviennent. <Chelsea> imite les acteurs en train de danser. Grande
27 excitation.]
28
29 01:51
30 <Pamela> : En fait, c'que j'ai pas beaucoup aimé, c'est parce que (.) plus la comédie elle
31 avance (.) et plus pour moi ça devenait euh (--) pas nul mais (--) ((beaucoup d'élèves lui
32 suggèrent en même temps « ennuyeux »)) ennuyant. Parce qu'au début ils dansent et tout,
33 après au début c'est rock (--) et tout et (.) ça passe, ça passe, ça passe ((fait un mouvement
34 de répétition avec son bras en tournant dans le vide))
35 ComAng1 : Et ennuyant pourquoi ?
36 <Mina> : Parce que la vie d'un adulte, c'est nul

37 <Pamela> : Ouais parce qu'au début (.) parce que j'crois c'est parce que y grandissent et
38 après y font moins de choses (.) ou j'sais pas mais (--) la pièce à la fin elle commence un
39 peu à (---) ((fait une mimique de dépit))

40 <Mina> : [Tu connais la pièce par cœur toi ! ((rit))

41 ComAng1 : Elles grandissent et elles] font moins de choses !

42 ((<Chelsea> est très excitée, sourit, bouge beaucoup sur sa chaise, fait des étirements de
43 bras, des mouvements de danse. Elle est visiblement très intéressée par la discussion.))

44 EnsAng1 : Ahhhh (---) ((intéressée))

45 ChargProg1 : J'adore « parce que la vie d'un adulte, [c'est nul » ((rit))

46 ProfAng2 ((sourit)) : Ouais] (--) [Moi aussi j'ai entendu ça

47 <Chelsea> : ((s'exclame) Mais c'est vrai] ! C'est mieux d'être enfant, enfant tu vas mieux
48 alors qu'après ((énumère en ponctuant chaque information)) tu dois travailler, tu dois
49 payer le logement, tu dois tout faire () (et en plus c'est nul)

50 <Pamela> : En plus et les adultes ils dansaient même pas dedans alors (---)

51 ComAng1 : Mais pourquoi ? ((Chelsea lève immédiatement le bras pour demander la
52 parole puis le baisse de nouveau)) Donc là vous avez expliqué pourquoi [vous aimez pas

53 <Chelsea> : Parce que ils (.) ils dansaient]

54 ComAng1 : Alors la danse (--) et ça c'était donc ta (.) ta partie préférée ?

55 <Chelsea> : Oui euh (---) Quand=z=ont fait la danse, quand y=z=ont fait euh (---)

56 Un élève : vieux !

57 <Chelsea> : oui vieux

58 <Lyonel> : Ils dansaient alors qu'ils sont vieux ?

59 <Chelsea> : [Hors champ] Ouais ouais, quand y=z=ont fait ça : ((Chante en anglais et danse
60 sur sa chaise)). ((Lionel reprend ce rythme avec le haut de son corps))

61 [On entend un bruit de fond permanent, les élèves discutent entre eux. Mais lorsque la
62 caméra passe, on voit qu'ils s'entretiennent au sujet de la pièce.

63 ComAng1 : D'accord c'est intéressant ça. Oui ((pointe vers <Pamela>))

64 <Pamela> : moi, j'ai bien aimé quand (direct y=z=étaient euh (---) en rock) après ils ont
65 fait une pause et ils faisaient tous une pause rock et danse gothique et euh (.) le deuxième
66 moment que j'ai bien aimé c'est quand on faisait comme si ils chantaient une musique
67 française ((les adultes sourient et acquiescent)) ((<Pamela> chante)) « Non, rien de rien »,
68 et c'est c' (.) c'est deux moments qu'j'ai bien aimés moi.

69 <Mina> : C'est pas pour rendre hommage ?

70 Un élève : Hommage ?

71 <Chelsea> : ((S'exclame surprise et avec un peu de peur dans la voix)) Il est mort l'acteur ?

72 EnsAng2 : Ça c'était la version Jonny Halliday

73 ((Brouhaha. Tout le monde parle en même temps))

74

75 4 :01

76 <Pamela> : Parce que les vieux, ils écoutent Jonny Halliday, c'est pour ça

77 ComAng ((s'adresse à d'autres élèves)) : What did you like, vous aimez quoi ?

78 <Kylie> : Ben euh les vidéos (--) quand y=z=étaient p'tits. Y posaient des questions

79 ComAng1 : Mais est-ce que vous préférez le moment quand ils essaient de danser, quand

80 ils sautent sur scène, ou quand ils posaient les questions ?

81 <Kylie> : Ben euh (--) les deux

82 ComAng1 : Les deux ?

83 ((Les élèves approuvent <Kylie>))

84 ((Un échange suit lors duquel <Synio> raconte qu'il a bien aimé le passage où ils se sont

85 présentés comme des experts et l'un des acteurs a dit qu'il était un expert en vin. La

86 comédienne acquiesce « *when they were sharing their lives et il dit 'Vous êtes un expert en*

87 *vin'* » elle rit et rejoue la scène))

88

89 <Melinda> : Au début, ils ont dit comme quoi ils voulaient mourir et après la voix elle leur

90 a dit « mais pourquoi voulez-vous mourir » et tout (---)

91 <Jade> : Non, non ils pensent à la mort

92 <Melinda> : ouais ils pensent mais voilà après j'ai pas trop compris pourquoi c'est au

93 début

94 <Synio> : Après elle a dit, (vous allez mourir)

95 <Chelsea> : Mais après j'ai pas compris pourquoi la voix elle demandait « qu'est-ce que tu

96 veux faire quand t'es vieux ». Ils disaient « I can » ((prononce avec l'accent néerlandais))

97 <Melinda> : I can (---)

98 <Mina> : I can euh (--)

99 ((Tous les élèves parlent en même temps les uns avec les autres, chacun se remémorant

100 les scènes à sa manière, d'autres peut-être en profitant pour parler d'autre chose.))

101 ChargProg1: Quelqu'un a une réponse à la question? La question c'était pourquoi ils se

102 parlaient de la mort au début ?

103 <Pamela> : Ben comme elle dit la voix, ça a aucun rapport hein (--)

104 <Chelsea> : Ouais elle a dit mais (---) Vous avez encore tout le temps de vivre pourquoi

105 vous pensez tout de suite déjà à la mort ?

106 ComAng1 : <Diane>, any ideas ? tu as une idée ? (---)

107 <Chelsea> ((Ton injonctif)) : Dis !

108 ComAng1 : Tu sais quand on parle comme ça y a absolument pas de réponse parce que

109 moi je connais pas plus que euh (---) vous euh (.) ChargProg1 non plus euh (--) On sait pas

110 parce que nous on n'a pas rencontré le metteur en scène non plus

111 <Synio> : Madame ! Pourquoi le danseur il met (.) il met des gros coussins dans son

112 ventre ?

113 <Jade> : Parce qu'il a grandi il est devenu plus euh (---) ((fait des geste devant son ventre
114 pour spécifier qu'il est très rond))il est devenu gros !

115 ComAng1 : Ouais c'était un changement physique

116 ((Synio rit))

117 ComAng : C'était quoi votre réaction quand vous avez entendu euh (--) quand ils
118 commencé à parler euh (.) d'la mort, tout ça euh (---)((s'adresse à Melinda)) Toi tu as
119 trouvé ça un peu bizarre (--) D'autres réactions ?

120 <Isabelle> : Moi j'trouvais pas ça bizarre hein, parce qu'au tout début ils nous avaient dit
121 euh (--) ils nous avaient raconté un peu donc en fait euh (--).

122 ComAng1 : D'accord donc tu étais à l'aise avec ça.

123 <Isabelle> : On avait un avant-goût du spectacle comme ça

124 ComAng1 : D'accord donc c'était bien d'avoir un avant-goût ?

125 <Chelsea> : Non moi j'aime bien être surpris. En fait moi ça m'a un peu tout gâché c'est
126 vrai quand tu (.) quand on te dit ça moi j'me disais « ah ben à mon avis ça va pas (.) ça va
127 pas être marrant »

128 ComAng1 : Qu'est-ce que vous avez pas aimé, des moments spécifiques

129 ((Parlent en même temps))

130 [Un élève : ça veut dire quoi spécifique ?

131 Ensang1 : ça veut dire particulier]

132 <Chelsea> : Quand ils sont morts.

133 ComAng1 : Ils étaient tous allongés par terre comme ça !

134 <Chelsea> : Ouais voilà.

135 <Pamela> Alors moi, j'peux pas vraiment vous expliquer parce que j'ai vraiment rien
136 compris à cette scène (--), ils étaient là ((fait une mimique hébétéee et s'immobilise, le
137 regard fixe)) ils se regardaient (.) après ils continuaient après ils s'arrêtaient

138 Comang1 : Alors là tu parles de quelque chose, y a un mot que j'arrive pas à dire en
139 français, the rythm

140 EnsAng2 : Ah oui le rythme

141 <Pamela> : Mais pourquoi vous avez pas dit en français c'est un gros mot ?

142 ComAng1 : Non, j'ai du mal à prononcer ((rit)) c'est trop dur pour moi

143 <Pamela> : Aahhh !

144 (...)

145 07 :23 – 07 :30

146 <Pamela> : Ah je sais c'que j'ai pas aimé. Quand j'ai pas aimé je sais qu'vous vous nous le
147 reprochez tout le temps quand on fait du théâtre c'est que (.) quand y'en avait un qui jouait
148 je vous comprends maintenant hein (.) y'en a un qui joue, et ben qui va devant la caméra
149 les autres ils sont là ((fait un quart de tour sur sa chaise, ne bouge plus et regarde avec un
150 air un peu hébété)) ((se retourne)) Y' a pas (.) tu vois quand tu vas devant la caméra y a
151 la personne qui parle chais pas y continuent à faire leur rôle ou à mettre leur coussin

152 ((soulève un peu son pull)) ou je sais pas quoi (.) ils étaient là comme ça ((refait la même
153 mimique hébétée))
154 (...)
155 <Pamela> : Mais c'est dans ces moments-là où j'avais envie de dormir !
156 14 :23
157 ComAng1 : Qu'est-ce que vous avez pensé de voir un spectacle avec les sur-titres ((a du
158 mal à prononcer en français. EnsAng2 et EnsArts l'aident, certains demandent « sous-
159 titres ? » puis tous les autres élèves corrigent et l'aident à bien prononcer le « sur » pour
160 qu'elle répète. Échange entre certains élèves sur la différence entre les sous-titrages et les
161 sur-titrages)). Non sur-titre, en haut. Parce que moi j'ai l'habitude mais vous ? C'est la
162 première fois ?
163 <Lyonel>. Non (---) Vous voulez dire quand on voit la télé ou (---) quand on voit des vraies
164 personnes au théâtre ? Ah (.) Non moi c'est une première.
165 ((On voit que les élèves autour de <Lyonel> parlent de ce moment et lui posent des
166 questions,. Il explique le dispositif scénique aux élèves qui n'étaient pas là))
167 <Chelsea> : Ouais moi ça m'énervait parce que t'étais comme ça (fait des mimiques en
168 bougeant la tête de haut en bas))
169 <Lyonel> ((sourit en acquiesçant)) : J'te jure moi ça m'énervait
170 <Lyonel> : Un coup tu r'gardes là-bas ils font quelque chose de bien (---)
171
172 16 :20 : Thématique de l'attention d'un point de vue artistique
173
174

Annexe 39 - Transcription d'année de 5è – Entretien individuel d'auto-confrontation – Enseignante d'anglais EnsAng2, 18/04/2013

[18/04/2013]

[Chez EnsAng2]

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

1 Extrait n°1

2 [Problème de carte video. Changement]

3 Extrait n°2

4 Cherch1 : En fait, ce que je pensais faire, c'était (---) j'avais envie de faire trois étapes : de
5 commencer à poser des questions comme ça, puis après je te montrerais si t'es d'accord, des
6 vidéos parce que j'aimerais bien que tu me dises ce que tu en penses (--) voilà (.) ce que tu vois en
7 fait.

8 EnsAng2 : D'accord

9 Cherch1 : Donc, comme on a commencé à travailler uniquement cette année, j'avais envie de te
10 faire faire un petit exercice de retour en arrière, et que tu me dises déjà l'année dernière, parce
11 que l'année dernière, t'étais quand même, tu voyais bien le projet. Tu ressentais des choses, t'as
12 même assisté à des représentations. Et puis en plus t'étais là au tout début quand tu as présenté
13 le projet. Si tu reviens en arrière en fait, j'aimerais bien que tu me dises, comme ça spontanément
14 ce dont tu te souviens, en fait, quand on est arrivées avec ce projet, ce quoi t'as pensé, [ce (---)

15 EnsAng2 : La première] réaction que j'ai eue, c'était : « zut , c'est EnsAng1 qui le fait ». Ça a été ça,
16 ma première réaction. Mais après, j'lui ai pas dit, je l'ai dit à personne, puis en même temps, moi
17 j'avais, après j'avais eu un (---) j'avais un stage de deux semaines en Grande-Bretagne, et EnsAng1,
18 lui, il l'avait pas eu en même temps. Je m'suis dit : « Mais bon, quand même, on peut pas tout
19 prendre pour soi non plus ». Mais la première réaction, ça a été ça. Quand j'ai su qu'il y aurait un
20 projet, je me suis dit : « Moi, j'aurais bien aimé le faire. Mais bon, on va laisser aussi, on peut pas
21 tout prendre pour soi ». Donc, c'était ça. Mais après, ça m'a tout de suite passionnée, forcément.
22 Parce que c'était justement les bilangues, donc les deux langues, deux langues que nous avons tous
23 appris dans l'équipe d'anglais hein (.) on est tous germanophones d'école. On a appris, on l'a tous
24 pris en LV2, tous les trois, enfin tous les quatre puisque je me comptais pas dedans. Enfin bon.
25 Donc, tous les quatre, on aime cette langue-là et tous les quatre, on a envie que l'allemand
26 fonctionne, parce qu'on sait que c'est important et que c'est difficile, et en même temps, on a envie
27 de s'améliorer et d'apprendre de nouvelles choses et de faire des choses différentes de ce qu'on
28 fait déjà en classe. Donc, forcément, dès le départ, on s'est dit, c'est une chance, il faut le faire, et
29 puis après, euh (--) bon, EnsAng1 a pris la place, je lui ai laissé la place, tant mieux. Puis moi, je
30 vais regarder de loin, et puis ce que je peux grapiller, je grapillerai. Voilà (.) donc, ça s'est passé
31 comme ça. Et puis EnsAng1 avait quand même peur au départ lui aussi parce qu'on comprenait
32 que ça allait être un projet quand même intéressant et mais qui allait y avoir un investissement de
33 notre part, donc surtout la sienne, puisque c'est lui qui allait faire le projet. Et donc, il avait très
34 peur de pas être à la hauteur, de pas savoir trop faire, d'avoir besoin d'aide en fait, de notre part,
35 et donc c'est pour ça que à toutes les réunions, il nous demandait de venir pour qu'en fait, qu'on
36 on le soutienne, en fait. J'crois que c'était surtout ça, il avait besoin qu'on le soutienne, qu'on soit
37 derrière lui et que le projet nous appartienne un peu aussi à nous. Il voulait nous ménager, je
38 pense, parce que c'est lui qui prenait le projet et que nous, on le prenait pas. Et d'un autre côté, ça
39 le rassurait aussi de savoir qu'on était derrière lui, en fait. Et, donc ça a commencé comme ça : tous
40 ensemble, on prend le projet, bon ben EnsAng1, il va faire, puis s'il a besoin, il sait que on sera là
41 pour l'aider et que si, si il a besoin qu'on intervienne, qu'on interviendrait et que ce sera avec
42 plaisir. Voilà (.) et on le laisse faire. Et c'est pour ça que, à la fin de l'année, il y avait EnsAng3 qui
43 est allée au Goethe, et moi qui ensuite au collège, ai assisté également à la représentation parce
44 que on savait que, même si on nous a pas sollicités, qu'on suivrait de toute manière de loin, et que
45 on y prendrait part à un moment ou à un autre et ne serait-ce que pour montrer notre soutien vis-

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

46 à-vis des collègues et du travail que vous faisiez dans l'école. Donc, ça a été comme ça. Ou du moins,
47 c'est comme ça que moi je l'ai ressenti, parce que j' l'ai jamais expliqué aux autres non plus.

48 Cherch1 : D'accord, et donc, quand tu, et quand on était arrivées comme ça, est ce que tu te
49 rappelles de ce qui t'as (---) De quoi est-ce que tu te rappelles quand on a présenté le projet ?
50 Qu'est ce qui t'as (---) ?

51 EnsAng2 : Ben (--) je me rappelle pas trop, en fait, quand vous êtes arrivées et vous avez présenté
52 le projet. Bizarrement, j'ai pas de souvenirs de cette réunion-là.

53 Cherch1 : Tu te rappelles de cette réunion.

54 EnsAng2 : Je me rappelle la réunion avec l'inspectrice qui nous avait marqués parce qu'en fait, elle
55 venait pour essayer de nous convaincre, mais nous, on était déjà acquis à la cause. Donc, on s'est
56 dit : « Mais pourquoi elle est venue, si c'est pas pour nous donner des informations sur le projet,
57 parce que là, on avait une attente très forte qui était de savoir exactement c' que ce serait et c' qu'on
58 nous demanderait, sur quoi on allait travailler. Et il y avait rien. Elle nous a pas (---) Elle a répondu
59 à rien du tout, elle était là juste pour nous convaincre, mais ça on était d'jà, on était d'jà d'accord
60 pour le faire au départ. Donc, là, j'me rappelle de ça parce qu'il y a eu une frustration. On en a
61 discuté après : « D'accord, mais, nous on veut le faire le projet mais (---) Maintenant, on veut du
62 concret quoi », parce qu'il va falloir commencer vite, ça va s'arrêter en décembre, justement,
63 l'échéance de décembre, donc maintenant, il faut vraiment qu'on sache ce qu'on va faire. Et, donc,
64 je me rappelle de ce moment-là, mais pas d'avant en fait.

65 Cherch1 : En fait (.) c'est après. Nous, on est venues après, à la rentrée avec Cherch2, tu te
66 rappelles, et on vous a présenté justement, [la (---)

67 EnsAng2 : Mais là], du coup, je m'en rappelle plus, tu vois, je m'en rappelle plus, parce que dans
68 notre tête, enfin du moins dans la mienne, c'était bon. Et puis comme, en même temps, moi j'allais
69 le voir, mais de loin, tu vois, je m'impliquais pas autant non plus, parce que de toute manière,
70 j'avais mes autres choses à gérer et que j'savais que c'est EnsAng1 qui le ferait. Et donc, j'voulais
71 pas non plus prendre une place qui n'était pas la mienne non plus, tu vois. Et je sais que quand
72 j'essaie de faire quelque chose, comme j'ai l'habitude de travailler seule, donc du coup, j' veux tout
73 maîtriser. Et c'est, quand je travaille avec quelqu'un, si je veux pas l'asphyxier, prendre tout, et
74 tout prendre en charge, et tout faire moi-même, il faut que (---) Du coup, je me mets complètement
75 en retrait. Je laisse l'autre faire, et après quand j'vois que j'ai des entrées pour aider, pour
76 compenser, j'vais y aller. Mais au départ, non, au départ je l'aide, parce que sinon c'est moi qui
77 vais tout gérer et pour tout contrôler, et savoir exactement comment on fonctionne. Donc, du coup,
78 cette réunion, j'm'en rappelle pas du tout, parce que dans ma tête, c'est bon, c'est EnsAng1 qui
79 allait le faire. Donc je le laisse faire. Puis après, s'il a besoin, bon ben (--) il sait qu'il peut venir me
80 voir et il sait que je l'aiderai et que je me mettrai dedans, et en fonction de ce dont il a besoin. Mais
81 que sinon, ça allait me faire aussi de la peine, de me mettre dedans et de savoir que j'allais pas agir
82 dedans. Bon, on va le laisser faire. Donc, je me rappelle pas de ça.

83 Cherch1 : D'accord, mais donc, du coup, de loin, t'as quand suivi un p'tit peu les élèves et tu les as
84 vus un p'tit peu évoluer.

85 EnsAng2 : Après j'ai pas trop suivi les élèves, parce que là encore, c'était dans les classes, donc
86 vous étiez pas visibles en dehors de la classe en elle-même, et comme moi-même j'avais des cours,
87 donc j'assistais pas au vôtre, même si la porte était ouverte et voilà. Matériellement, c'était pas
88 possible, donc j'ai pas du tout assisté à ce que vous faisiez, après de temps en temps, je demandais
89 à EnsAng1. Il me disait : « Ah, on fait des choses avec les comédiennes, on fait des cours ensemble

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

90 avec EnsAll, on fait des trucs en semble aussi. J'ai dit : « C'est génial, j'aurais adoré faire ça aussi.
 91 Mais bon, c'est pas grave, ça a l'air super ! Amuse-toi bien ». Et non, du coup j'avais pas contact,
 92 même les élèves, j'les connaissais pas du tout. Je savais rien. Le contact que j'ai commencé à avoir,
 93 ça été au voyage en Allemagne, parce que là, du coup, ils étaient là, les élèves. Moi, comme
 94 j'accompagnais, ils ont commencé à me parler, j'ai commencé à parler avec eux. On a commencé à
 95 se connaître un p'tit peu. <Synio> et <Alex> ont tout de suite commencé à me coller, tout de suite
 96 pendant le voyage en Allemagne, ils me lâchaient plus. Du coup, comme ils étaient assis avec les
 97 <Cindy> et les <Isabelle> et tout ça, et qu'ils les embêtaient, ben (--) les petites, elles étaient là,
 98 elles venaient m'voir aussi : « Mais ils arrêtent pas de m'embêter », tu sais. Donc du coup, ils
 99 commençaient à m'intégrer en tant que professeure et accompagnatrice du voyage. Et c'est là que
 100 j'ai commencé un peu à les connaître. Ben (--) parce que après les autres niveaux, je les connaissais
 101 tous en fait. À un moment ou à un autre, je les ai eus dans mes classes. Les autres, je les connaissais
 102 bien, et eux je commençais à avoir un contact comme ça, avec le voyage en Allemagne.

103 Cherch1 : Et c'était à quel moment ?

104 EnsAng2 : C'était (--) c'était (--) c'était en hiver. Je crois que c'était vers (.) euh (---) On n'a pas fait
 105 les marchés de Noël, donc ça devait (---) non, il a fait beau, ça devait être vers mars. C'était mars,
 106 voilà. Parc' qu'après, au mois de mai, j'étais en stage. C'était mars, c'était avant les vacances de
 107 Pâques. On avait fait ce voyage-là. Tu vois, beaucoup (---) bien après en fait. Et encore parce que
 108 physiquement, je pouvais être présente pour les voir et puis bon (.) ben (--) je laissais EnsAll et
 109 EnsAng1 évoluer à leur manière. Je voulais pas non plus commencer à (---) à mettre mon nez
 110 partout ((prend une voix théâtrale, ironique, mime la curiosité mal placée)) « Qu'est ce que vous
 111 faites, euh (--) tout ça (---) » ((sourit)). Voilà. Ils s'occupaient du projet, bon ben (--) faites-le, et
 112 puis moi je m'occupais aussi de mes affaires et de (--) et d'mon travail. Donc c'était ça. Puis bon
 113 ben (--) à la fin, comme y' avait la restitution et forcément on sait qu'c'est important (--) que des
 114 gens soient là, par rapport à EnsAll, par rapport à EnsAng1, par rapport aux enfants parce qu'on
 115 sait aussi qu'y a (---) y a peu d'parents finalement qui assistent aux restitutions, et euh (--) les
 116 autres élèves s'en fichent ((mime le détachement)). Donc là, d'être présente, ça a marqué le coup
 117 aussi. Par rapport à EnsAng1, par rapport à EnsAll, par rapport aux deux trois (élèves) qui m'ont
 118 connue pendant le voyage, et qui s'ont dit « Ah ben tiens, EnsAng2 elle est là », parce qu'ils
 119 m'connaissaient maintenant, ça a changé quelque chose. Et les autres élèves, ils s'en fichent. Et
 120 puis, il y avait aussi la maman de <Melinda> qui me connaissait parce que j'ai eu deux ans la grande
 121 sœur. Et je l'avais à ce moment-là, la grande sœur. L'année dernière, je l'avais en quatrième. Donc,
 122 du coup, on a commencé à discuter aussi. Elle a commencé à comparer ses deux filles. Moi, je lui
 123 parlais de la plus grande et tout, donc. Et voilà (.) là, ça faisait sens que j' sois là. Mais voilà (.) c'était
 124 ((lève les yeux au plafond)) j'étais un électron libre en fait ((mime une entité à part avec les
 125 mains)). Tu vois je gravite autour du noyau ((fait le geste de la gravitation)), je suis pas loin, mais
 126 je n'agis pas à l'intérieur du noyau ((fait un geste qui va au centre de la gravitation, comme si elle
 127 allait attraper le noyau)) qui est (---) toute la mixture qui s'opère à l'intérieur ((fait un geste de
 128 mixage)). Et c'était un peu le rôle que jm'étais donné dès l'départ, parce j'savais que d'toutes
 129 manières j's'rais pas dans l'projet et que j'allais pas y prendre une part active. Donc, tout autour
 130 ((refait le geste de la gravitation)), en essayant de montrer euh (---) mon soutien quand ils en
 131 avaient besoin parce que je sais que eux, euh (--) en tant que collègues, ils avaient besoin d'savoir,
 132 que (--) les autres euh (--) de l'équipe, étaient avec eux, sachant que bon ben (--) y'en a d'autres
 133 qui sont complètement réfractaires à côté et euh (--) ((acquiesce)), donc qu'ils aient quand même
 134 ce soutien, euh (--) ce soutien-là. Donc c'est comme ça qu'ça s'est fait.

135 Cherch1 : Et toi alors, si (.) si tu savais déjà que tu serais pas dedans, que tu serais en retrait, si en
 136 plus, tu n'te souviens pas non plus de ce dont on avait (---) alors pourquoi tu t'es dit « Flûte, c'est

Entretien d'auto-confrontation année de 5^e, enseignante d'anglais EnsAng2

137 EnsAng1 qui va le faire ». Qu'est-ce que tu aurais aimé faire ? A quoi tu pensais quand tu disais :
138 « Flûte, j'aurais bien aimé le faire ».

139 EnsAng2 : Ben (--) déjà (.) c'était sortir de la classe, et c'est d'être toute seule dans la classe. Là, il
140 y avait des comédiennes qui allaient venir, déjà. Et ça, ça m'intéressait parce que j'avais déjà fait
141 un stage justement qui a dû être impulsé par Cherch2 aussi. C'est dans la formation initiale à
142 l'IUFM. Quand on était professeurs stagiaires, il y avait un stage obligatoire qu'on devait choisir.
143 Moi, je voulais faire la voix pour, parce que je m'enrhumais et que je perdais beaucoup ma voix et
144 que j'savais que c'était mon petit travail et fallait que je le maîtrise. Plus de place quand je me suis
145 inscrite. Pas de chance. Donc, je me suis dit, on va faire quelque chose qui a l'air un peu sympa. Il
146 y a quelque chose sur le théâtre. Allez, on va faire le théâtre parce que de toute manière, ça a un
147 rapport avec la voix, ç'a avoir avec la prestance en classe. Et puis, ça fait sens, on va faire ça. Et du
148 coup, on avait fait justement des exercices de théâtralisation. Ça a été toute la journée des
149 exercices de théâtralisation. Et on était tous contents, les stagiaires parce que on n'était dans le
150 « qu'est-ce que le prof doit faire, quelles approches on doit faire, comment gérer les élèves,
151 comment (---) ». Plus rien de tout ça, là c'était tout en langue anglaise et juste des exercices de
152 théâtre. Et on s'était amusés comme des fous forcément. Donc, de savoir qu'il y avait les
153 comédiennes qui allaient intervenir, ça m'a fait rappeler tout ce stage. Je me suis dit : « Oui, ça fait
154 sens ». Ça fait sens de les avoir en classe, et de travailler avec eux sur ça, puisque que finalement,
155 une langue vivante, il faut la pratiquer, ok. La classe c'est quelque chose de très artificiel, on essaie
156 de les faire parler, mais la plupart du temps, on s'en fiche un peu, mais quand on leur demande de
157 parler d'eux, euh (--) ils savent très bien que le but final, c'est même pas qu'on les connaisse, eux,
158 c'est de les faire parler, en fait, même si après ça nous intéresse. Mais, voilà (.) il y a quand même
159 quelque chose de très artificiel dans une classe. Et là, il y a déjà l'aspect ludique, donc on est plus
160 naturel, on est plus cool. Et en plus, ça a un côté artificiel, mais un côté artificiel qui est plus
161 acceptable parce qu'on est dans le jeu, le jeu du théâtre, déjà (.) et là on n'est plus dans la position
162 d'un élève qui doit parler d'une manière artificielle, juste pour apprendre une langue, mais on est
163 en train de jouer le jeu de quelqu'un d'autre. Et là, ça fait encore c' (---) c'est plus intéressant, en
164 fait je trouve, que de les faire parler comme ça juste : « Bon ben (--) dis-moi ce que t'as fait hier.
165 Pas très passionnant, mais il faut que t'apprennes le passé, donc dis-moi ce que t'as fait hier » ;
166 « J'ai rien fait, j'ai dormi. » ; « Ok, ben (--) mens moi alors. Invente. Mais (---) » Alors que si on joue
167 à un personnage, là (---) ça devient plus intéressant. On sait qu'on ment, mais on est en train
168 d'essayer d'agir avec l'autre, de l'intéresser et de faire quelque chose qui va plus loin. Et du coup,
169 ça devient beaucoup plus authentique paradoxalement. Donc, voilà (.) il y avait l'intervention des
170 comédiennes, ça m'intéressait. J voulais voir comment elles, elles arrivaient à faire travailler les
171 élèves pour ensuite moi-même commencer à utiliser certaines de ces techniques, et essayer aussi
172 de le faire, avec mes élèves pour intégrer ce jeu de théâtre (.) déjà dans mes cours. Et puis, et puis
173 (---) et puis après il y avait les deux langues, et ça dès le départ, voilà parce que j'ai appris
174 l'allemand et j'aime la langue allemande et que je regrette énormément d'avoir arrêté et d'avoir
175 perdu tout ce que j'avais gagné, déjà en allemand. Et donc, du coup, ça me faisait renouer avec
176 cette langue et avec cette culture, et puis parce que de toute manière, depuis ma naissance, j'ai
177 toujours été plurilingue. Donc, le plurilinguisme m'intéresse, et donc voilà. Tu vois, tout le projet
178 faisait sens pour moi. Donc pour moi, si ça avait été moi, c'était parfait. C'était le truc qui me
179 correspondait à la perfection, c'est pour ça dès que j'ai su, c'était : « zut, c'est pas moi ». Mais bon,
180 EnsAng1 est tellement adorable aussi, que je peux même pas lui en vouloir, tu vois. J'étais contente
181 pour lui, voilà. J'étais déçue pour moi, mais je montrais plus que « J'suis contente que ce soit toi et
182 je sais que tu vas bien le faire ». Voilà (.) mais oui. Euh (--) c'est tout ça qui m'intéressait.

Entretien d'auto-confrontation année de 5^e, enseignante d'anglais EnsAng2

183 Cherch1 : Et alors, à partir de (la cinquième) (.) et donc, c'est toi donc qui as fait la demande, c'est
184 ça, pour avoir la classe, ou comment ça s'est fait ?

185 EnsAng2 : Non. En fait, EnsAng1, il a un don. T'imagines pas. Dans le groupe, il arrive à prendre les
186 décisions tout en les faisant passer avec une douceur, tu as l'impression que c'est toute l'équipe
187 qui a pris la décision ensemble. Il est très fort, il est très, très fort. Et c'est pour ça que quand il a
188 pris le projet, on lui en n'a pas voulu non plus. Tu vois, parce qu'il sait le faire passer de manière à
189 c'que (---) on accepte quoi. Et, là, c'est pas moi qui ai pris la décision de prendre le relai. Lui, il a
190 dit, de toute manière que il pouvait pas à cause de, bon ben (-) il voulait repasser l'agrégation, il
191 voulait se donner toutes les chances c'qu'on comprend puisqu'il avait déjà tenté et que il avait pas
192 réussi. Donc, d'un côté on voulait le soutenir dans son projet-là puisqu'on savait qu'il avait
193 vraiment besoin de ce temps-là pour le faire. Donc, on comprenait qu'il arrête, bien que, c'était
194 quelque chose de passionnant et qu'il aime. Mais d'un autre côté, qui allait prendre la relève ? On
195 osait pas non plus dire : « Moi, je vais la reprendre ». Parce que c'était mettre les deux autres de
196 côté. Tu vois. Donc, moi j'savais que ça me correspondait, mais j'allais pas mettre les autres : « Bon
197 (.) ben (-) t'en fait pas EnsAng1, je vais reprendre. Pas de souci, je vais tout gérer. Je pouvais pas
198 dire ça, parce que EnsAng3, ça allait l'intéresser aussi pour les mêmes raisons que moi parce qu'à
199 ce niveau-là, on fonctionne de la même manière.

200 Cherch1 : Elle est plurilingue aussi (---) ?

201 EnsAng2 : Elle est plurilingue et en plus, elle parle allemand, mais couramment, donc du coup, tu
202 vois, là j'ai même un sentiment d'infériorité par rapport à elle parce que elle, elle parle, elle a vécu
203 en Allemagne, donc du coup, elle parle l'allemand couramment. Donc, t'imagines, elle parle
204 français, elle parle anglais, elle parle allemand, elle parle arabe. Plus, les p'tis, les autres langues
205 où elle doit se débrouiller. Je suis bien en dessous dans mes compétences linguistiques, enfin, dans
206 mes connaissances en tout cas, j'en connais beaucoup moins qu'elle. Tu vois. Donc j'pouvais pas
207 lui prendre la place, si elle voulait le faire, pas possible. EnsAng4, il montre jamais trop ce qu'il
208 veut faire, donc, mais bon, par principe, j'allais pas non plus l'effacer. Je pouvais, donc c'est pas
209 moi vraiment qui ai pris la décision. Ça s'est fait petit à petit, t'sais avec la réunion qu'on a fait à
210 « Citoyenneté jeunesse », où EnsAng3 n'a pas pu y aller et EnsAng4 non plus. Et EnsAng1, comme
211 EnsAll (---), j' crois EnsAll aussi a eu du mal à y aller. J'm'en rappelle plus.

212 Cherch1 : Oui elle a [eu

213 EnsAng2 : Elle a eu] un rendez-vous aussi, donc, elle pouvait pas. Donc EnsAng1, il se retrouvait
214 tout seul et dans la situation où il savait qu'il allait pas continuer le projet, il le savait déjà. Donc, il
215 était tout seul à devoir aller à cette réunion-là tout en étant, en devant passer le relai à quelqu'un
216 d'autre de toute manière. Il était coincé. Et j'étais la seule disponible. Donc, je lui ai dit : « Bon (.)
217 ben (-) je viens bien sûr ». De toute manière, il le sait, dès qu'il a besoin, et que je peux, je suis là.
218 Il y a pas de problème, donc j'y suis allée. Et en même temps, je me disais : « Si il veut plus le faire
219 et que c'est moi qui vais le reprendre, au moins c'est déjà un premier moyen de savoir exactement
220 ce qui a été fait et ce que l'on attend pour l'année prochaine ». Donc c'est un moyen de passer le
221 flambeau et de commencer à m'y mettre, en fait, et de m'y attacher, chose que je faisais pas avant.
222 Mais, dans ma tête, je gardais encore, EnsAng4, il avait pas encore trop l'air, mais je me disais
223 EnsAng3, c'est quand même quelque chose qui (-) qu'elle a envie de faire, qui la botte (.) quelque
224 chose qui (.) elle prendrait plaisir à le faire. Donc, j'vais pas l'enlever du jeu non plus. Donc, je vais,
225 donc c'est pour ça à la réunion, je disais, c'est peut-être moi ou ma collègue. Tu vois, elle était tout
226 le temps présente dans ma tête et donc, je la mettais tout le temps présente aussi aux réunions
227 pour être sûre que, tu vois (.) pour ne pas prendre la chose et prendre la place de quelqu'un

Entretien d'auto-confrontation année de 5^e, enseignante d'anglais EnsAng2

228 d'autre. Après, j'lui ai parlé tout simplement. J'ai dit : « Est-ce que tu veux le faire ou pas. Je sais
 229 que EnsAng4 veut pas. Qu'est-ce que tu veux parce que pour l'instant j'arrête pas de dire que ce
 230 sera toi ou moi, ce sera toi ou moi. Mais au bout d'un moment, il faudra qu'on sache. Donc, est-ce
 231 que tu veux le faire ou pas ? Et je crois que, bon comme elle voyait que moi aussi, j'avais envie de
 232 le faire, elle m'a laissé la place tout simplement. Mais moi, je lui ai (---) j'voulais pas le lui prendre.
 233 Donc ça s'est fait comme ça en voyant un peu les envies l'une de l'autre qui s'entait vraiment prête
 234 à reprendre le relai dans le groupe ou pas. Et donc, elle m'a dit : « Bon ben (--) vas-y, fais-le ».
 235 « Donc, j'le fais, c'est bon ? ». Et voilà. Et donc c'est à partir de là que j'ai commencé à réfléchir au
 236 projet et aux attentes et a demander à EnsAng1 : « Qu'est-ce que vous avez fait vraiment, qu'est-
 237 ce qu'on attend de moi, parce que, bon ben (--) je vais arriver, je sais pas trop ce que vous avez
 238 fait, il va falloir que je rattrape un peu, que je commence à connaître les personnes, parce que je
 239 vous connaissais, mais de loin. Donc au début, c'est intimidant quand même, tout un groupe qui
 240 s'est déjà formé dès le départ, et moi arrivée au milieu. Bon, donc, mais de toute manière, je, voilà
 241 je connaissais déjà EnsAll, je savais déjà comment elle était. Toi, je te connaissais déjà un p'tit peu,
 242 et on sent tout de suite ta douceur dès le départ, et dès (.) ben (--) oui. Et puis, en plus, dans la salle
 243 des professeurs, tu y étais souvent, quand moi j'avais des trous comme par hasard, donc on
 244 discutait ensemble. Je voyais déjà (.) que bon, de toute manière, ça allait fonctionner entre nous
 245 aussi. Après il fallait voir avec les comédiennes exactement, trouver ma place par rapport à elles,
 246 par rapport à toi, par rapport à Cherch2 aussi. Donc, voilà.

247 Cherch1 : Et justement, donc, quand on a commencé, cette place-là (---) Quel (---) Si tu essaies de
 248 te remémorer de situations précises, que t'as vécues ou s'il y a des choses qui t'ont marquée ?

249 EnsAng2 : Euh (--) il y a des choses qui m'ont marquée. Le premier cours avec les comédiennes,
 250 quand on était dans la salle de motricité où là, voilà (.) quand je voyais les élèves qui couraient
 251 partout et que j'osais pas intervenir. Justement, parc'que je voulais pas prendre la place des
 252 comédiennes. Je savais ce qu'elles allaient faire, qu'elles avaient préparé leur travail, qu'elles
 253 savaient exactement toutes les étapes, ce qu'elle devait faire avec les élèves et tout ça. Puis, je les
 254 voyais courir partout, on devait les reprendre et tout. Et j'avais pas envie justement de saboter
 255 leur travail et leur autorité. Parce que si c'est moi qui reprends, forcément (---) Tu vois, je savais
 256 pas trop. Est-ce que c'était mon rôle de les reprendre de, donc, là, je sentais que j'étais pas trop à
 257 l'aise à ce niveau-là, surtout que en plus, elles nous demandaient à nous aussi de faire des exercices
 258 avec les élèves, ce qui avec moi, faisait sens aussi parce que je l'avais déjà vu au Goethe, une fois.
 259 Donc, ça m'étonnait pas et c'était pas nouveau. Mais du coup, le faire avec les élèves, j'étais dans
 260 une position intermédiaire, parce que les élèves, je les connaissais pas si bien que ça finalement,
 261 donc, j'étais pas encore assise en tant que professeur, tu vois, mais au niveau de ma personnalité,
 262 je veux dire parce qu'ils savaient que j'étais leur prof d'anglais. Mais au niveau de ma personnalité,
 263 j'étais pas encore bien assise dans la classe, vis-à-vis des élèves. Et, il y avait, il y avait elles, qui
 264 devaient faire leur travail, et EnsAll qui, elle, connaît les élèves depuis très longtemps, et qui déjà
 265 connaissait tous les intervenants. J'osais pas trop, « Où est-ce que je bouge ? Je vais faire les
 266 exercices avec les comédiennes parce qu'il faut que je les suive. Mais est-ce que je vais interpeler
 267 celui-ci, celui-là, en plus je les connais pas encore bien leur nom, donc je vais » : « Toi là-bas, toi là-
 268 bas ». Voilà (.) ça me décrédibilise aussi un peu parce que je suis la seule à pas connaître encore
 269 tous les noms. Là, j'étais dans une situation aussi, voilà (.) j'étais pas très à l'aise. Puis il y avait
 270 aussi EnsAng3 qui, quand même, j'étais rassurée parce qu'elle était venue à un moment, une heure,
 271 je crois, parce qu'elle travaillait pas le lundi après-midi. Dans ce premier cours, on l'avait intégrée,
 272 et elle était pas venue. Donc, j'étais pas rassurée, et en même temps, j'étais rassurée parce qu'elle,
 273 même si elle était pas la prof de la classe, était nouvelle aussi. Donc, ça va, ça va. Donc, voilà (.)
 274 c'était, euh (--) puis c'était la réunion donc qu'on a fait aussi chez Cherch2. Cette réunion là aussi,

Entretien d'auto-confrontation année de 5^e, enseignante d'anglais EnsAng2

275 il y avait des moments, où j'étais pas trop à l'aise encore parce que on cherchait, on cherchait
 276 beaucoup. Mais, c'est vrai que la relation avec les comédiennes était pas complètement instaurée,
 277 parce qu'on se connaissait pas du tout, je savais pas du tout comment elles allaient travailler. Elles
 278 savaient pas du tout comment moi, j'allais travailler, quelles étaient nos attentes les unes aux
 279 autres. Et c'est vrai qu'à un moment, ComAng1 (.) l'a exprimé, en disant par exemple que EnsAng1
 280 était tout le temps prêt à traduire des choses. Je me suis dit : « ben (-- oui », mais en même temps,
 281 on m'avait pas trop demandé de traduire, à part *l'Histoire sans fin*, où on a traduit ensemble, mais
 282 pour l'instant, il y avait (.) il y avait rien encore de vraiment fait pour la traduction, et donc, je me
 283 suis dit, oui elle avait déjà des habitudes de travail avec EnsAng1, qu'elle retrouve pas avec moi.
 284 Donc, moi, il va falloir que je m'adapte et que on (.) que je tisse une relation en tout cas avec
 285 ComAng1 (.) donc il faut qu'elle soit tissée. Parce que en plus elle est anglophone et moi je suis
 286 aussi l'anglophone. Donc, il faut qu'on ait un lien particulier toutes les deux et il va falloir que je
 287 tisse ce lien avec elle et que je la rassure et que je vois comment je vais travailler avec elle-même
 288 si moi, je vais pas forcément faire de la traduction, parce que déjà (.) j'aime pas ça, deuxièmement,
 289 j'suis nulle. Voilà. C'est réglé, donc je vais le faire si on me le demande et si on en a besoin. Mais
 290 dans l'absolu, c'est pas trop ce qui me botte. Et EnsAng1, je comprends qu'il ait envie d'en faire
 291 des traductions puisque de toute manière il voulait faire l'agreg et qu'il doit réussir l'épreuve de
 292 traduction, donc c'est des exercices, c'est du pain béni pour lui. Moi, c'est pas ce que je voulais
 293 faire, l'agreg, donc la traduction, ça m'intéresse pas. Donc tu vois, là aussi, il y avait une situation
 294 un peu latente où j'avais vraiment du mal à trouver ma place et en même temps je cherchais. J'étais
 295 déjà dans cette démarche de chercher ma place et de voir comment j'allais interagir avec les
 296 autres. Et après quand j'ai compris, ben j'ai commencé justement à le faire. Tu vois par exemple
 297 avec ComAng1 (.) ça a commencé quand on a fait la sortie à la Villette quand on est allé au théâtre.
 298 Et là, je commençais déjà à avoir des idées, tu vois, parce qu'il y avait à la réunion chez Cherch2,
 299 justement, je me dit, il faut que je la cerne, il faut que cerne ComAll (.) ce qu'elles ont besoin et
 300 comment elles vont travailler pour que moi je puisse me caler sur elles, et donc en essayant un
 301 peu de comprendre, cette réunion m'a beaucoup apporté pour ça, pour essayant de comprendre
 302 comment elles travaillent, comment elles mettent en place les choses et comment je peux les aider
 303 à le faire, puisque c'est moi qui vais faire le lien entre leur travail artistique et le travail scolaire
 304 des élèves. Donc, mais pour ça j'avais besoin de savoir comment elles, elles fonctionnaient,
 305 comment les inspirer, comment les aider parce que leur dire : « Ben (-- bon (.) ben (-- voilà (.) là
 306 on travaille sur les passe-temps, on va faire un truc sur les passe-temps, voilà (.) je sais tout de
 307 suite : « ça, ça marcherait pas ». Et c'est là, je me suis dit, c'est comme ça que je vais travailler avec
 308 elles, c'est comme ça que je me suis dit que je vais tisser le lien avec elles. Et donc à la réunion,
 309 enfin à la sortie à la Villette, je commençais à avoir des idées qui ressemblaient plus à quelque
 310 chose d'artistique, d'inspirations, plutôt que le truc terre à terre qu'on fait en classe, où l'on doit
 311 aborder tel thème, tel thème, tel thème. Tu vois. Et là, j'suis allée la voir et dit : « ben (-- écoute,
 312 on a commencé à travailler ce genre de choses avec les élèves - c'était sur la routine-, on a
 313 commencé à travailler la routine », et là, elle me regarde, elle s'attendait à ce que je lui dise de
 314 travailler sur un truc sur la routine, « Je t'ait non, je te demande pas de travailler un truc sur la
 315 routine parce que c'est pas passionnant, je le conçois, hein (.) je me lève, je me couche à telle heure,
 316 je me lève à telle heure, on s'en fout. C'est pas passionnant, donc j'te demande pas de travailler sur
 317 la routine, mais on pourrait essayer de travailler plutôt comme la pièce, elle montre sur des
 318 enfants qui grandissent, qui évoluent, plutôt sur les transformations, sur l'évolution et des élèves
 319 qui grandissent, les métamorphoses. Ça, ça serait quelque chose que l'on pourrait travailler, que
 320 l'on pourrait relier à la routine et qui sera beaucoup plus intéressant pour ComAng1 (.) qui sera
 321 beaucoup plus inspirant. Et donc, après tu fais comme tu veux. Et là, ce serait une idée qu'on
 322 pourrait creuser », que je lui dis. Quand on a reparlé après le spectacle, et après le spectacle, on a

Entretien d'auto-confrontation année de 5^e, enseignante d'anglais EnsAng2

323 rediscuté du spectacle en rentrant en métro. On a parlé de film de l'enfant, justement, comment
 324 ils étaient filmés, le point de vue, si c'était un point de vue d'adulte qui fait, tu vois quand les
 325 enfants parlent et que c'est un adulte qui parle. Et quand c'est vraiment du langage enfant, je vais
 326 parler d'un film qu'on a vu avec *collège au cinéma*, parce que cette année, je fais *collège au cinéma*
 327 avec les non-francophones, et j'avais eu quelque temps avant la formation où on avait vu tous les
 328 films de l'année, et il y avait justement cette parole d'enfant. Et il faut que tu regardes ce film. Si tu
 329 veux comprendre les enfants français, leur manière de parler, pas forcément, les nôtres de
 330 banlieue, hein (.) mais les enfants basiques quoi (.) français, leur manière de parler, leurs jeux, leur
 331 manière de s'exprimer. Faut voir ce film, car quand je [l'ai vu (--)]

332 Cherch1 : C'est] quel film ?

333 EnsAng2 : Ben (--)] maintenant, je l'ai oublié, forcément. Mais je vais te le redire. C'était avec une
 334 jeune fille, c'était euh (--)] *Tomboy*, c'était un titre anglais, mais un film français, où c'est l'histoire
 335 d'un garçon manqué : une fille qui ressemble à un garçon, elle s'installe euh (--)] dans un nouveau
 336 quartier. Tout le monde la prend pour un garçon, et elle se fait passer pour un garçon jusqu'au
 337 moment des inscriptions à l'école. Et la vérité doit surgir, puisque c'est une fille finalement, bien
 338 sûr. Et là (.) oui (.) c'est tout un été où tu les vois jouer ; et c'est vraiment ça, on s'y reconnaît. Même
 339 si c'est pas nous on s'y reconnaît et c'est des paroles d'enfants et des jeux d'enfants. Et j'avais dit
 340 à ComAng1: « Il faut que tu voies ce film », et après je lui ai envoyé par mail l'affiche pour qu'elle
 341 puisse savoir quel film c'était et qu'elle puisse prendre connaissance. Mais du coup, tu vois le lien
 342 a commencé à se faire entre toutes les deux. Et comme par hasard, une ou deux semaines après,
 343 quand elle arrive pour travailler avec les élèves, c'était une séance « transformation ». D'un côté,
 344 vous êtes enfants, vous faites une action, de l'autre côté de la salle, vous avez grandi, imaginez
 345 faire l'action d'ici, vingt, trente, quarante ans. Tu vois. Voilà. Et bon (.) ben (--)] je me suis dit : « Voilà
 346 (.) c'est ça qu'on va travailler, et c'est comme ça qu'on va pouvoir s'entraider et s'inspirer
 347 mutuellement ». Et du coup, quand je parle avec ComAll (.) c'est la même chose. Et qu'on parle très
 348 naturellement, maintenant, je me sens intégrée, et on parle très naturellement, parce que j'ai
 349 compris, que quelle, sur quelle chaîne, sur quel canal leur parler et travailler avec elles. Et
 350 maintenant, c'est bon. Maintenant, je me sens bien.

351 Cherch1 : Et toi, du coup, est-ce que quand tu (--)] si on reprend cette séance, si on revient à cette
 352 séance, où l'on fait une ligne imaginaire, et si toi, tu la reprends, peut-être que ce serait bien que
 353 tu me la décrives, juste pour que tu revoies vraiment ce qu'elle a fait. Parce que j'aimerais bien
 354 que tu me redises après, euh (--)] ben voilà ce qui t'est resté, toi et ce que tu en as fait toi après. Est-
 355 ce que tu en as fait quelque chose, déjà ? Ou est-ce que, comment tu fais le lien parce que tu dis
 356 que ça te permettait de faire le lien ?

357 EnsAng2 : Ben (--)] en fait, j'l'ai pas vraiment repris en tant que tel, forcément, puisque là, c'est
 358 aussi de l'inspiration et puis, c'était un travail (---)] Voilà (.) ce que j'ai compris aussi, c'est ce que
 359 les élèves m'ont dit au départ, en début d'année, c'est qu'ils en avaient marre du projet. Depuis le
 360 début de l'année, ils me l'ont dit carrément. Moi, j'étais la nouvelle, avec qui ils se sentaient plus (-
 361 -)] plus libres de me le dire, qu'ils en avaient marre du projet, que à chaque fois, qu'il y avait un
 362 cours de langues, même quand les comédiennes, elles n'étaient pas là, c'était encore le projet, que
 363 ils étaient tout le temps en train de répéter les mêmes choses, et qu'ils avaient plus l'impression
 364 de faire un cours, que c'était tout le temps projet, projet, projet, projet, projet pendant toutes les
 365 heures de langues. Voilà (.) donc d'un côté je me suis dit aussi, les cours où il y a pas
 366 d'interventions, il faut aussi que je réponde à leur demande et donc, il faut qu'on fasse un cours.
 367 De toute manière, on a notre programme à suivre aussi. Donc de toute manière. Mais il faut pas
 368 qu'il y ait un lien trop évident avec le projet non plus. Parce que si je reprends encore les choses

Entretien d'auto-confrontation année de 5^e, enseignante d'anglais EnsAng2

369 telles quelles du projet dans mes cours, ils vont pas l'accepter. Ça va être une saturation comme
 370 ils l'ont exprimée pour l'année précédente. J'pouvais pas faire ça. Par contre, comme ComAng1
 371 leur faisait, leur a fait faire justement imiter des gestes du quotidien, des actions du quotidien. Et
 372 c'est là qu'était le lien avec ce qu'on faisait : la routine. Il y avait des actions du quotidien. Pas
 373 forcément des actions l'on a apprises comme se lever, se coucher ou manger, boire, tout ça, mais
 374 des actions de tous les jours. Donc, moi, ça me convenait parce qu'après je me suis, ça m'a inspiré
 375 pour me faire mon projet final. Tu vois, l'évaluation finale, qu'est-ce qu'ils ont fait ? Pantomimes !
 376 Voilà. Parfait ! Donc, là ils vont jouer de nouveau, ils vont être acteurs, comme ils l'ont fait avec
 377 ComAng1 (.) ils vont mimer des actions comme ils l'ont fait avec ComAng1 (.) du quotidien. Mais
 378 là, ça va être plus le vocabulaire que l'on a travaillé en classe, voire s'ils veulent rajouter des choses,
 379 pas de soucis, mais la base c'est ce qu'on a appris. Après, s'ils veulent construire autour, c'est
 380 magnifique, je vais les aider à le faire. La structure, elle est là.

381 Cherch1 : Tu te rappelles d'un élève en particulier, ce qu'il a fait par exemple ?

382 EnsAng2 : Tous non, c'était par équipe, parce qu'en pantomime, il faut qu'il y ait minimum deux
 383 élèves : un qui mime et l'autre qui raconte. Tu vois, et donc, là, il y avait pas que le rôle d'acteurs
 384 et d'expression corporelle qui reprenait le projet, mais il y avait aussi mon intérêt à moi
 385 linguistique qui était : « Je suis capable de parler en anglais et de dire les choses et que les autres
 386 me comprennent ». Voilà.

387 Cherch1 : Est-ce que justement, tu voyais qu'il y avait un lien entre le corps et le travail
 388 linguistique ?

389 EnsAng2 : Tout à fait, parce que de toute manière, ils l'ont tout de suite (.) puisque comme ils
 390 commençaient déjà à avoir une expérience du théâtre et ils ont tout de suite vu que si ils lisaient
 391 trop vite et que le camarade mimait et n'avait pas le temps de faire en même temps, ça n'avait pas
 392 de sens. Donc, il fallait qu'ils soient coordonnés. Il faut à la fois l'élève qui mime, l'élève qui lit,
 393 fallait qu'ils fassent en symbiose, quoi. Quand il y en a un qui dit quelque chose, l'autre est en train
 394 de le faire. Ça, ils l'ont compris. Donc, personne n'a fait cette erreur-là. Ou quand l'élève lisait trop
 395 vite, l'autre, il était en train de se dépêcher ((bruit qui reflète un geste rapide)). Et là, il y a tout le
 396 monde qui rigolait, et là on se disait (.) après quand on reprenait. Voilà (.) il faut quand même
 397 prendre votre temps, lisez tranquillement pour que votre camarade ait le temps de le faire
 398 tranquillement parce que sinon ça ne marche pas. Donc, ça c'était intéressant. Et ce que je me
 399 rappelle aussi, c'est les mises en scène parce que je m'y attendais qu'ils soient aussi imaginatifs au
 400 niveau de la mise en scène parce que je l'avais fait avant avec l'autre classe de cinquième. Parce
 401 que je me suis dit : « Ce que je vais apprendre avec la classe bilangue, je vais l'utiliser avec les
 402 autres ». Donc, ce projet -là, il est né avec les bilangues, mais j'ai une autre classe de cinquième qui
 403 fait le même programme. Donc, je l'ai fait avec l'autre classe de cinquième. Et comme, elle on
 404 avance plus vite parce qu'on a vraiment les trois heures, du coup ils ont fait le pantomime avant
 405 les bilangues. Ils avaient pas autant d'imagination dans la mise en scène. Ils ont fait leurs actions,
 406 ils l'ont lu, ils ont aussi compris qu'il fallait que la personne qui mime fasse en même temps que la
 407 personne qui lit. Mais c'était un peu pauvre au niveau visuel. Bilangues : ils tournaient autour de
 408 la salle, ils tournaient autour du bureau, ils allaient à droite, à gauche, partaient dans tous les sens,
 409 mais en même temps, ça faisait partie de leur mise en scène. Ils savaient ce qu'ils étaient en train
 410 de faire. Ils étaient en train d'exprimer dans l'espace le mouvement et le déroulement de la
 411 journée. Et aussi les mouvements d'un lieu à un autre. Ils ont intégré l'espace, et du coup c'était
 412 beaucoup plus intéressant forcément. Et on s'amusait bien parce que les (.) les (.) parce que c'était
 413 drôle. C'était drôle de les voir bouger partout dans la pièce et après on réfléchissait : « Ah ouais,
 414 ils ont utilisé ça pour exprimer ça. Ils ont bougé d'un endroit à un autre pour faire semblant de

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

415 faire ça ». Et donc, tout le monde était amusé, tout le monde rigolait : Et on (.) c'était : « ah, c'était
 416 super intéressant, ah ça c'était une bonne idée de le faire comme ça. » Chose qui était pas trop le
 417 cas en cinquième 4 puisque eux étaient beaucoup plus euh (--) mais ils avaient jamais fait de
 418 théâtre, eux. Du coup, c'était beaucoup plus pauvre (--) Et si ils ont osé le faire, c'est parce que je
 419 les ai amenés à le faire petit à petit. Maintenant, on va voir ce que ça va donner. Mais là euh (--) là,
 420 ça a un peu plus évolué avec les cinquièmes 4, parce que justement, avec l'influence du projet, je
 421 commence à plus intégrer leur corps dans l'enseignement. J'avais déjà eu un stage en phonologie
 422 où on avait appris à utiliser le corps pour marquer les rythmes, pour marquer la prononciation en
 423 anglais. Mais c'est vrai qu'on est très frileux dans la classe et surtout avec ce public-là. On
 424 stigmatise toujours notre public, c'est vrai. Mais on a peur. On n'a peur de les faire bouger dans la
 425 classe et de les faire marcher dans la salle. Et de toute manière, la salle ne s'y prête pas non plus
 426 parce qu'il y a les tables, il y a les chaises, il y a tout, quoi. Donc il faut pouvoir gérer, savoir
 427 exactement ce qu'on va faire et pour pouvoir gérer l'espace. Et du coup, quand je leur faisais
 428 travailler la phonologie, c'était plus en tapant du pied, en tapant des mains, des choses comme ça.
 429 Et là, commencer à leur faire faire des mimes, c'était une manière d'être à la fois statique, mais de
 430 bouger. J'avais pas besoin de pousser les tables, de pousser les chaises, parce que de toute
 431 manière, à la fin, il fallait que je fasse ma trace écrite. Donc, on avait besoin des tables et des
 432 chaises, donc si on pousse tout pour remettre. En une heure, on n'a pas le temps. Là, il faudrait
 433 deux heures de suite. Donc, du coup, ils étaient tous à leur place, et ils étaient debout. Ils ont
 434 commencé à faire les gestes. Et du coup, ils commençaient à s'habituer à faire des gestes pour
 435 exprimer des actions, c'est plus facile, c'est plus abordable au départ, faire des actions. Et là, on a
 436 vu le film, tu sais, là, les bilangues, je t'avais demandé de te raconter un film lundi. Ce film, en fait,
 437 je l'ai vu avec les cinquièmes 4 au cinéma. Et j'ai voulu le réutiliser en classe. J'savais déjà que le
 438 film avait un potentiel et du coup, comme il passait au Magic Cinéma, il fallait l'utiliser. Emmener
 439 les cinq quatre, pour qu'ils aient aussi leur sortie d'anglais. Ils ont vu le film, ils l'ont aimé. J'étais
 440 contente, yes, beaucoup, voilà (.) et donc on a travaillé dessus. Et là, la fin du projet, c'est : « On va
 441 faire un poster », bon, ils ont transformé mon projet. C'est plus un poster, c'est plutôt une
 442 présentation de film

443 Donc du coup, ils étaient tous à leur place, mais ils étaient debout.

444 Extrait n°3 (Transcription intégrale)

445 EnsAng2 : Vis-à-vis du regard de nos collègues, vis-à-vis de la hiérarchie, vis-à-vis également de
 446 nos pairs, de nos tuteurs, de nos inspecteurs, eux tous. On le vit comme un échec surtout en anglais.
 447 On, on a l'impression parce qu'il y a une pression sur nous. Il y a une énorme pression sur ce qu'on
 448 nous demande de faire. C'est, c'est incroyable quand même, on nous demande d'être efficaces, on
 449 nous demande de les faire parler, on nous demande de savoir gérer le cours, on nous demande les
 450 faire vivre le cours, de l'incorporer, on nous demande beaucoup de choses qui sont très
 451 stimulantes et c'est pour ça que cette matière et que cet enseignement de cette discipline
 452 m'intéressent également et que j'adore le faire. Mais en même temps, quand on voit un cours par
 453 exemple de mathématiques, où ils sont tous assis, ils écoutent, ils réfléchissent, ils prennent des
 454 notes, ils font des exercices, ils sont tout calmes. On a l'impression que tout coule. Alors qu'avec
 455 nous, comme il faut qu'ils réagissent, on est tout le temps sur la lame du rasoir et, et tout d'un coup
 456 sans le savoir ça dérape, et il faut l'accepter, mais au départ on ne l'accepte pas, c'est un échec,
 457 quand ça dérape. Et il faut aussi savoir rattraper, et ça au départ on a du mal aussi à rattraper, tu
 458 vois. Donc c'est ça, le laisser prise c'est quelque chose qu'on a beaucoup de mal à faire dans notre
 459 discipline, beaucoup, beaucoup de mal parce qu'il y a beaucoup trop de choses à contrôler et on
 460 sait que tout peut partir en deux secondes. Et ça, je l'apprends de plus en plus, au contact des
 461 élèves et aussi avec le projet. On l'apprend de plus en plus.

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

462 Cherch1 : Et justement, si tu penses aux élèves, euh (--), à l'interaction qu'ils ont entre eux, mais
 463 aussi que tu as, puisque tu dis « au contact des élèves ». T'as parlé des deux interactions, entre eux
 464 et puis avec toi. Qu'est ce qui, qu'est-ce que tu retiens de plus quand tu penses à eux justement ?

465 EnsAng2 : Ce que je retiens le plus (---) l'interaction que j'ai avec eux ?

466 Cherch1 : Oui, enfin si tu t'imagines en situation avec eux, en fait, qu'est ce qui te marque le plus
 467 en fait par rapport à ces élèves que tu vois dans le projet et puis tu as d'autres élèves à côté qui
 468 ne sont pas dans le projet ?

469 EnsAng2 : Ben en fait c'est je commence, mais c'est cette année. J'ai essayé l'année dernière et là
 470 ça commence maintenant. C'est apprendre à m'amuser en fait, à s'amuser ensemble, chose que je
 471 voulais dès le départ, dès le début où j'ai commencé à enseigner, je ne concevais pas d'enseigner
 472 sans m'amuser en fait, sans prendre du plaisir et sans leur faire partager ce plaisir, qu'ils le
 473 prennent eux aussi ce plaisir. Et c'est maintenant où on n'est plus dans le jeu (---), où le cours
 474 devient de plus plus ludique et de plus en plus authentique (--) on n'est plus justement dans ce
 475 cours artificiel du euh ((prend des expressions ironiques)), « il faut que vous parliez anglais, il faut
 476 qu'on trouve des prétextes pour que vous parliez anglais, et il faut qu'on trouve des situations où
 477 vous allez apprendre le vocabulaire et les constructions dont vous avez besoin, pour pouvoir en
 478 fait parler anglais », voilà. (---) On est de moins en moins dans cette artificialité de ((mime les
 479 adolescents)) « bon et ben il va falloir que j'raconte ma vie, euh (--) mais elle est nulle ma vie, euh
 480 (--) j'sais pas quoi raconter, ben d'accord, j'ai l'droit d'inventer mais j'ai pas envie d'parler quoi (.)
 481 j'm'en fous, puis c'est nul l'anglais, c'est trop dur ». Les choses vont beaucoup mieux. J'ai
 482 l'impression, peut-être aussi, après je me dis, je sais pas trop, il y a vraiment une évolution parce
 483 que au départ les élèves, quand je suis arrivée, tu sais, je me vois au début quand je suis arrivée
 484 dans l'établissement et maintenant, en fait.

485 [Vérification du bon fonctionnement de la caméra]

486 EnsAng2 : Quand je suis arrivée dans l'établissement, j'avais une position à faire, personne me
 487 connaissait, les élèves me connaissaient pas, ils testent énormément. Première année, on souffre,
 488 sûr. Toujours, même les gentils vont faire des bêtises, poussés par les autres parce qu'ils voient
 489 que on tient pas, on connaît pas bien, on sait pas bien et j'ai eu plein de choses. Mais c'est le
 490 classique, après quand je vois les autres qui arrivent et qui commencent à s'installer dans
 491 l'établissement, on leur fait les mêmes bêtises qu'on me faisait à moi à l'époque. Mais après, on
 492 commence à avoir notre réputation, on commence à nous connaître donc à faire passer le mot de
 493 comment on est, on est gentil, on est méchant, on est bien, on n'est pas bien, « oh t'as pas de chance,
 494 tu vas l'avoir ». Et tout ça, voilà ! Tous, tous les bruits de couloirs qu'il y a des élèves ; on a ça. Après
 495 on a la relation qu'on a commencé à installer avec certains parce qu'on les retrouve d'une année
 496 sur l'autre, donc ils savent déjà comment on fonctionne, on sait déjà comment ils fonctionnent. Il
 497 y a déjà une petite complicité. On va essayer d'instaurer avec les autres qui nous connaissent pas
 498 encore. Donc, ça, ça évolue déjà parce qu'on est en terrain plus ou moins connu. Et ce que je
 499 retrouve maintenant, plus vers la fin de mon expérience actuelle, c'est que les élèves se rendent
 500 compte que ça fait longtemps maintenant que je suis là, plus longtemps que la plupart de mes
 501 collègues. Quand je leur dis : « ah j'ai eu ton frère », « euh (--) », mais Madame, vous êtes ici depuis
 502 longtemps ! ». Pour eux, je suis là depuis vingt ans. Donc, déjà ils se disent : « elle reste, elle nous
 503 laisse pas tomber, elle s'intéresse vraiment à nous parce que pour rester ici autant, c'est qu'il y a
 504 quelque chose, c'est qu'elle aime être avec nous. En plus, elle se rappelle de nos frères, de nos
 505 sœurs, elle sait qui elles sont, elle se rappelle de leur nom, elle a des souvenirs avec eux, donc, c'est
 506 qu'elle s'implique, c'est pas si artificiel que ça cette relation qu'elle instaure avec moi en classe,

Entretien d'auto-confrontation année de 5^e, enseignante d'anglais EnsAng2

507 c'est qu'il y a quelque chose, c'est que vraiment elle veut nous connaître quoi (.) elle veut être là.
 508 Et en plus, quand les grands frères et les grandes sœurs, ils voient : « oh EnsAng2, oh EnsAng2 ! ».
 509 Et donc forcément, il y a les histoires des grands frères et des grandes sœurs derrière : « Oh, tu vas
 510 voir, elle est comme ça, elle est comme ça, elle est comme ça ». Et du coup, ils arrivent et ils me
 511 connaissent déjà sans me connaître, quoi. Et du coup, forcément, ça détend, ça détend, parce qu'on
 512 est déjà en terrain connu, quasiment en terrain acquis déjà. Et du coup, les classes fonctionnent
 513 de mieux en mieux. Et je me sens de mieux en mieux dedans ; et du coup, forcément, le travail,
 514 après, de lâcher prise et de faire (--) fonctionne de mieux en mieux parce qu'ils sont déjà acquis à
 515 ma cause, ils me connaissent déjà et ils sont déjà de mon côté. J'ai plus ce travail de les mettre de
 516 mon côté.

517 Cherch1 : Donc finalement, tu vois pas beaucoup de différence entre cette classe bilangue et les
 518 autres qui n'auraient pas le projet à ce niveau-là.

519 EnsAng2 : Non, parce que je vois la même chose avec les quatrièmes 5, je vois la même chose avec
 520 les bilangues de quatrième, bien que EnsAll me dise que c'est nouveau cette année, parce que elle,
 521 elle les suit depuis plus longtemps que moi, moi je les ai, les bilangues de 4^e, je les ai que depuis
 522 cette année, parce qu'en fait, on fait un turn over avec mes collègues d'anglais pour que ce soit pas
 523 toujours les mêmes qui aient les germanistes. Cette année, il se trouve que c'est mon tour. Donc
 524 j'ai les deux bilangues cinquième et quatrième. Et euh (--), et les quatrièmes, ça fonctionne du
 525 tonnerre, euh (--), là euh (--), on fait Londres, je l'avais déjà fait l'année d'avant et l'année, en fait,
 526 on fait une visite guidée, on a fait les monuments de Londres, donc ils ont fait des recherches sur
 527 internet, ils ont projeté les images au tableau, ils ont présenté à la classe les monuments qui leur
 528 incombaient pour que les autres sachent de quoi ça parlait et je leur ai dit : « attention, vous avez
 529 besoin de toutes ces informations-là, donc ce n'est pas factuel, vous avez pas à les écouter pour
 530 rien, vous allez les utiliser parce que derrière il y a autre chose. Et donc, le « autre chose », c'est
 531 « jeu de rôle, guide touristique à Londres, donc l'un d'entre vous est guide, les autres sont touristes,
 532 il va bien falloir les promener dans Londres et va bien falloir que vous connaissiez un peu les
 533 monuments et que vous racontiez les monuments. Et les touristes, faut poser des questions. Donc
 534 forcément, faut connaître les réponses pour pouvoir poser les questions et que le guide sache y
 535 répondre ». Voilà (.) et là, les bilangues, je leur ai dit, l'année dernière, ils bougeaient pas, c'est-à-
 536 dire que j'avais mis un car, j'avais projeté un car de touristes au tableau et eux, ils faisaient leur
 537 jeu de rôle en se regardant, mais il y avait pas eu cette idée, on va mettre des monuments, on va
 538 projeter des monuments. Euh (--), on va en mettre dans la salle ou quoi que ce soit, il n'y avait pas
 539 eu cette idée, et à moi non plus, elle m'est pas venue, elle n'a pas surgi. Donc, du coup, ils étaient
 540 là, ils se regardaient, ils faisaient leur scène, tu sais, quelque chose qui est préparé, mais pas
 541 préparé. C'est vraiment quelque chose de classe, quoi (.) c'est un travail de classe, le côté artificiel
 542 de la classe, où on a le guide d'un côté, les deux touristes de l'autre, ils se regardent, ils ont leur
 543 papier, ils font leur petite scène, et puis on va s'asseoir. Et cette année, c'est plus ça : « J'ai le TNI,
 544 vous allez parler des monuments, faut qu'on les voie, on va les projeter ». Après j'aurais pu aussi
 545 les imprimer. Mais alors, en noir et blanc, tout petits, mais j'aurais pu faire et les mettre à plusieurs
 546 endroits, c'est une aussi des idées que j'avais eues de les imprimer, de les mettre à plusieurs
 547 endroits de la salle, comme ça, il y a un vrai parcours dans la salle. Mais en même temps les images,
 548 elles allaient pas être belles, alors que projetées, il y a de la couleur, il y a (---). « Écoutez, vous
 549 pouvez utiliser le TNI, vous choisissez vos images, vous les projetez, mais je veux une mise en
 550 scène. Va falloir faire un parcours dans la classe, d'accord, vous faites votre petit dialogue et
 551 tout. Vous avez le droit à la feuille parce que c'est rassurant, pas de problème, interdiction de lire,
 552 interdiction d'avoir la feuille collée au nez, va falloir interagir les uns avec les autres, c'est un
 553 dialogue, hein (.) vous avez le droit à la feuille, mais va falloir bouger, jouer une mise en scène

Entretien d'auto-confrontation année de 5^e, enseignante d'anglais EnsAng2

554 parce que vous faites un parcours ». Et là ça a fonctionné, mais super . Toutes les idées qu'ils ont
 555 eues, alors quelqu'un qui faisait pas partie du groupe, était à l'ordinateur pour changer les images,
 556 et il y en avait qui avaient des codes. Alors quand je dis euh (--), « Can we go, euh (--), next
 557 monument », c'est l'signal : « Tu cliques sur *monument suivant* », et eux ils bougeaient dans la
 558 classe et ils faisaient leur petit tour pour arriver, et ils arrivaient pas forcément au même endroit
 559 à côté du TNI. Ils bougeaient de place. Ou il y a eu des élèves qui ont mis youtube, ils ont dit : « Nous
 560 on va faire la traversée de la Tamise, on va se mettre sur un bateau, et puis on va aller sur la Tamise
 561 et on va voir les monuments qui sont sur la Tamise. « Ok, vous choisissez votre parcours, ils ont
 562 mis youtube, un bateau avec la sirène du bateau, et ils faisaient semblant de monter sur un bateau,
 563 ils avaient pris des chaises et ils faisaient semblant d'être sur le bateau : « Alors on est sur la
 564 Tamise. Alors voilà (.) on est sur la Tamise, sur le bateau, et on va voir les monuments ». Et après
 565 ils cliquaient sur leurs images. Puis à un moment, ils remettaient leur petite sirène du bateau pff,
 566 pff ((bruit du bateau)), on est sur l'eau, et voilà (.) et du coup c'est tout à fait quelque chose que
 567 les bilangues auraient pu faire, et eux ils n'ont pas eu le projet. Mais la classe fonctionne, et EnsAll
 568 me dit que c'est nouveau de cette année.

569 Cherch1 : Et comment on explique, on lui demandera à elle.

570 EnsAng2 : On lui demandera à elle, là je peux le dire. Voilà (.) elle les a suivis. Moi depuis le début
 571 de l'année, au début, ils étaient un peu timides, mais je les connaissais pas, donc c'était normal que
 572 ce soit timide. Mais au bout d'un moment, il y a, l'alchimie s'est faite, en fait. Même entre eux, je
 573 veux dire, pas rien qu'avec moi, euh (--). Mais entre eux, là ils sont solidaires, ils sont soudés. Et
 574 même le petit (élève) qui a des difficultés, EnsAll me dit qu'il revient de loin. Ça ne m'étonne pas,
 575 moi, je le vois, oui, il pourrait faire des bêtises et aller très loin dans les bêtises. Mais il le fait pas
 576 parce que ils sont tous soudés, ils s'entendent bien, ils s'amuse ensemble, et même les bêtises
 577 d'(élève) ne vont pas loin parce que il est dans le groupe, et qu'il est intégré dans le groupe, et là
 578 pour ce travail-là de « jeu de rôle », il l'a fait, il est passé, ce qu'il n'avait pas fait pour les autres
 579 travaux, mais là comme il était dans un groupe « jeu de rôle », il a fait son taff, et il est passé, et il a
 580 dû dire, bon il a pas dit grand-chose, mais il l'a fait, parce qu'il était intégré.

581 Cherch1 : Justement, si on part de ce groupe, de cette intégration, si on revient maintenant sur les
 582 cinquièmes (.) là bilangues, est ce qu'il y a des choses que tu as remarquées dans l'évolution de la
 583 classe, euh (--), cette année ?

584 EnsAng2 : Pas vraiment. Parce que on voyait déjà l'alchimie l'année dernière entre les élèves en
 585 fait. Donc, il y a pas énormément d'évolution par rapport au groupe en lui-même. Il fonctionne à
 586 peu près de la même manière qu'au début de l'année. Après je peux pas parler de l'année dernière.
 587 Mais par rapport au début de l'année, il fonctionne encore de la même manière. Et il y a toujours
 588 les mêmes difficultés, le même équilibre à instaurer, c'est pas encore gagné.

589 Cherch1 : Et quand tu penses à <Dylan>, par exemple ?

590 EnsAng2 : Ben (-- <Dylan>, il y a eu un moment où on avait l'impression qu'on allait vraiment se
 591 perdre. Et là, il revient, et ça c'est bien. Je crois que c'est aussi le travail de groupe d'essayer de
 592 tout le temps l'intégrer, de lui donner une part qui fait que (.) il revient. Et il est toujours
 593 demandeur de ça, hein. Il est extrait, c'est pour ça qu'il veut tout le temps aider le professeur et
 594 qu'il est tout le temps-là, « je peux m'occuper de l'ordinateur, c'est moi qui vais appuyer, c'est moi
 595 qui vais *tendre*, je peux donner le billet d'absence, c'est moi qui vais faire la première phrase du
 596 cours pour lancer le cours », parce que il a besoin qu'on aille le chercher et qu'on l'intègre, en fait.

597 Cherch1 : Et comment tu interprètes ça ?

Entretien d'auto-confrontation année de 5^e, enseignante d'anglais EnsAng2

598 EnsAng2 : Je crois qu' c'est aussi par rapport au travail avec les comédiennes, parce qu'il avait une
 599 part à faire aussi dedans. Et là c'était pas du tout quelque chose de scolaire, donc, il y avait pas ce
 600 carcan justement de la classe, du travail de l'école, et euh (--) qui est pesant pour lui finalement,
 601 puisqu'il a pas la disponibilité intellectuelle pour ça. Il est pas disponible, c'est pas qu'il est pas
 602 capable, c'est pas qu'il sait pas, c'est pas qu'il est pas intelligent pour le faire, c'est qu'il n'a pas la
 603 disponibilité d'esprit pour le faire. Et le travail avec les comédiennes, comme c'n'est pas un travail
 604 purement de classe, là il peut se lâcher plus, là il peut plus s'exprimer, là il a un moyen de se
 605 reconcentrer sans avoir l'impression d'être concentré, de faire des efforts pour, en tout cas, et du
 606 coup il revient. Et puis, en plus, il va aux sorties. Et il voit que on attache de l'importance à ce qu'il
 607 soit dans les sorties et qu'on attache de l'importance à comment il va rentrer, puisque la première
 608 sortie de la Villette, c'était ça, il avait pas l'autorisation pour rentrer tout seul, et donc nous, on
 609 était coincées en pleine nuit à Pablo Picasso avec lui, et lui, il disait « je vais rentrer tout seul ». On
 610 lui dit : « Mais non, t'as pas l'autorisation, tu rentres pas tout seul, on va pas te laisser tout petit ,
 611 rentrer tout seul chez toi, c'est pas possible », donc, du coup, après il a appelé ses parents, ils
 612 parlaient pas notre langue, j'ai essayé de parler en anglais avec eux, ça marchait pas mieux. Donc
 613 du coup : « Ben (--) <Dylan>, demande-leur, non mais tu demandes devant nous, d'accord ? ». Il
 614 voyait la préoccupation qu'on avait et euh (--), pour sa santé et pour le fait qu'il va rentrer tout
 615 seul. Et donc, à chaque fois qu'il vient, c'est toujours euh (--), on lui dit : « Non, mais pense bien,
 616 <Dylan>, on va pas faire comme la dernière fois, pense bien , si tu veux rentrer tout seul, tu penses
 617 bien à leur faire écrire », « Oui, mais ils peuvent pas écrire », « Écris-le toi, c'est pas grave. Écris-
 618 le toi puisqu'on sait que eux ne peuvent pas écrire, fais-toi la phrase et tu leur fais signer en-
 619 dessous. Et comme ça, nous on est tranquilles, on sait que ils t'ont autorisé à rentrer tout seul, il y
 620 a pas de soucis ». Et du coup, il voit que (.) on s'occupe de lui quoi.

621 Cherch1 : Et tu penses que (.) il en a besoin ?

622 EnsAng2 : Oui. Il en a besoin. Et il nous accepte en tant que figures justement d'autorité parce que
 623 je l'ai vu au Goethe. J'ai été étonnée de sa réaction au Goethe parce que à un moment, il est sorti
 624 lui aussi dans le trottoir pour appeler hein (.) c'était pas pour s'enfuir ou quoi que ce soit, mais
 625 parce qu'on captait pas, il voulait voir si sur le trottoir, il arrivait à capter pour utiliser son
 626 portable. Et moi, j' suis allée, donc, figure d'autorité hein (.) sévère pour montrer en plus que c'était
 627 dangereux, qu'il fallait pas être dans la rue hein (.) je suis allée et puis j'ai tout de suite disputé
 628 fortement, ouvertement : « <Dylan>, on n'est pas sur le trottoir », en plus je l'ai appelé et il a
 629 continué à lancer le sac ce qui m'a mise en colère. D'habitude je suis pas aussi dure dès le premier
 630 coup en fait, mais c'est que je l'ai vu qu'il partait, je lui ai dit « <Dylan>, reviens, <Dylan>, reviens ».
 631 Et il est vraiment parti, du coup je lui en voulais. Donc, je suis sortie, et là je l'ai sermonné mais
 632 ouvertement : « Déjà je t'appelle, donc tu t'enfuis pas, et deuxièmement, pas sur le trottoir, on
 633 reste dans le Goethe. Si tu veux sortir, il y a la cour. Tu veux prendre l'air, pas de souci, tu vas dans
 634 la cour. Mais tu sors pas du Goethe, hors de question ». Et du coup, il est même pas allé dans la
 635 cour, il a même pas sorti son portable. Moi, je suis allée me rasseoir à côté de EnsAll, il est venu
 636 s'asseoir à côté de nous, mais en faisant la tête, hein (.) triste hein. Je lui ai dit : « Tu peux aller dans
 637 la cour si tu veux pour essayer de voir si t'as du réseau, respirer l'air frais, pas de problème,
 638 <Dylan>. C'est que le trottoir que je veux pas, d'accord ? Mais à l'intérieur, tu peux aller dans la
 639 cour si tu veux ». Et il est resté là, même moi, j'étais étonnée de sa réaction. Mais il m'avait acceptée
 640 du coup, puisque, forcément, il a accepté que je le sermonne et il a accepté de s'auto-punir
 641 finalement. Il s'auto-punit parce que moi j'ai pas puni. Donc, il s'est auto-puni en acceptant mon
 642 sermon. J'étais étonnée. Et d'un seul coup, je vois <Pamela> qui fait la même bêtise. Et là, comme
 643 j'avais de la peine pour <Dylan>, comme lui, il s'était auto-puni, c'est pas moi qui lui ai dit « reste-
 644 là, tu bouges pas », c'est lui qui l'a fait, qui se l'a imposé. « <Dylan>, tu vois <Pamela>, là, regarde

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

- 645 ce qu'elle est en train de faire, la même chose que toi, tu sais ce que tu vas faire, tu vas aller la
 646 chercher, tu vas faire le même sermon que je t'ai fait ». Il était tout content. Il est parti, il est allé la
 647 chercher, il lui a dit : « Tu peux pas être dans le couloir. Et du coup il l'a fait revenir et elle, elle est
 648 venue voir en haut, le trottoir, même <Lyonel> et tout ça. Nouveau sermon sur <Pamela>, mais
 649 <Dylan>, il était content. Et, donc, je crois, qu'il a besoin de ces choses-là, oui. Il a besoin de ça
 650 parce que il se sent protégé, il se sent intégré et il se sent faire partie du groupe. Et il sent aussi
 651 que nous, parce qu'il a besoin de nous en fait, il a besoin des adultes, que nous, on l'a, on lui a donné
 652 sa part, il a une part chez nous.
- 653 Cherch1 : Je le sens, personnellement, moi, je le sens quand même mieux dans le groupe parce
 654 qu'à mon avis, il était plus exclu des autres.
- 655 EnsAng2 : C'est ça, c'est ça.
- 656 Cherch1 : Tu as observé un petit peu parce que je ne le vois pas tous les jours, tu as observé un
 657 petit peu le groupe ? Tu vois un p'tit peu ce qui s'était passé, tu arrives à le voir ?
- 658 EnsAng2 : Ben (--) non en fait, on n'arrive pas à voir. Ça vient comme ça. On s'en rend compte tout
 659 d'un coup. Mais on voit pas vraiment comment on (---), comment ça se fait.
- 660 Cherch1 : On en avait beaucoup parlé. [On a essayé de faire des choses pour la
- 661 EnsAng2 : On en a énormément parlé]. Bien sûr. Mais c'est pas vraiment acquis non plus. Ça va
 662 mieux. Mais il est quand même (---) par exemple, j'ai l'impression qu'il s'est rapproché de (.)
 663 comment il s'appelle, de <Zero>, avec <Synio> parce que, lui aussi, il aime bien faire des bêtises,
 664 donc ils vont se retrouver dans ce terrain-là. Justement. Donc, il se rapproche de <Zero> pas mal.
 665 Au Goethe, il jouait beaucoup avec <Melinda> et <Clara> aussi.
- 666 Cherch1 : <Clara>, j'ai oublié.
- 667 EnsAng2 : Voilà (.) <Clara> commence à penser un peu plus aux garçons et notamment aux
 668 garçons qui bougent, qui remuent, qui sont pas calmes, et donc du coup dans le groupe bilangue,
 669 celui qui correspond l' plus à cette description, c'est <Dylan>.
- 670 Cherch1 : Mhm (.),Mhm (.)
- 671 EnsAng2 : Voilà (.) et du coup ils, j'ai remarqué ça au Goethe, ils ont commencé à beaucoup plus à
 672 interagir.
- 673 Cherch1 : Moi aussi j'ai vu au Goethe pour la première fois, je (---)
- 674 EnsAng2 : Voilà (--)
- 675 Cherch1 : Alors moi, j'les connais de l'année dernière. Je te fais part de ce que moi (--) l'année, ils
 676 avaient vraiment un grand problème de se rapprocher (.) du fait qu'ils viennent tous les deux du
 677 [Sri Lanka
- 678 EnsAng2 : oui]
- 679 Cherch1 : mais qu'ils parlent deux langues différentes. Et là, ben je me suis dit, ben (--) c'est bien
 680 ils ont passé un peu [ce (---)
- 681 EnsAng2 : Ils ont] passé ce stade, ce cap. Oui, ça, c'est bien. Mais, je crois que c'est aussi à cause de
 682 ça. J'ai, enfin, mon interprétation à moi, elle vient du soir quand on est allé voir *Shakespeare*, où
 683 <Clara> était tout le temps, la semaine avant, elle était tout le temps « Ah, Madame, vous pouvez

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

684 me dire, si euh (--), attendez, ne dites à pas tout le monde, pas devant la classe, vous pouvez me
 685 dire si machin, il a donné son autorisation de sortie ». Le lendemain : « Euh (--), vous pouvez me
 686 dire si bidule, il a donné son autorisation de sortie », des garçons, et des garçons qui remuent parce
 687 que je les connais de nom. Du coup, et après, euh (--), quand on est allés (.) vraiment allés voir
 688 *Shakespeare*, elle gravitait autour de ces garçons-là. Du coup, c'est de là que m'est venue cette
 689 explication, aussi du fait que ben forcément, dans le groupe bilangue avec qui est-ce qu'elle va
 690 avoir envie d'interagir, vue qu'elle est dans cette phase-là, qui est une phase normale de son
 691 développement, ça va être <Dylan>. Et d'un côté, c'est bien parce que comme ça il est plus tout
 692 seul.

693 Cherch1 : Et puis moi, je le trouve quand même bien intégré aux côtés de <Synio> et de <Alex>.

694 EnsAng2 : Oui, c'est ça. Il s'est bien intégré, il s'est bien intégré à ce groupe-là. Voilà (.) il a interagi
 695 beaucoup avec <Zero>. <Zero>, comme il est tout le temps avec <Synio> et <Alex>, ben (--)
 696 forcément, il commence à interagir aussi avec <Alex> et <Synio>. Et ça c'est bien. Mais là encore,
 697 il y a beaucoup de fragilités parce que tu vois par exemple, <Bettina> euh (--), elle est souvent
 698 toute seule, mais des fois elle s'intègre aussi aux filles, avec <Cindy> et <Isabelle>, tu vois, avec ce
 699 petit groupe-là, comme elles sont gentilles, elle s'intègre des fois, mais sans être vraiment
 700 présente, tu vois. Elle se colle (.) elle se colle à elles, et elles l'acceptent. Elles la rejettent pas, elles
 701 l'acceptent. Il y a pas beaucoup d'interaction, mais quand il y en a besoin, il y en a. Et elle est un
 702 peu collée à elles, et tu vois là, par exemple, quand on a fait les groupes lundi, elle est allée dans ce
 703 groupe-là. Et finalement, elle a participé au groupe, elle était pas euh (--), elle était pas dans son
 704 coin en train de les laisser faire. Elle a vraiment participé et aujourd'hui quand on a continué le
 705 même travail, elle était de nouveau dans le groupe, et elle a participé avec les autres, et elle a aussi
 706 donné des idées. Mais d'un autre côté, toi tu as assisté à une scène où elle commençait un peu à se
 707 sentir mal, à se sentir seule. Tu vois, comme quoi (---)

708 Cherch1 : Mais c'était avant

709 EnsAng2 : Ben (--), c'était au Goethe. Et j'ai été étonnée quand tu m'as dit, que c'était au Goethe,
 710 que tu m'as dit euh (--), parce que, non, ce qui était avant, on le savait déjà. Mais j'avais l'impression
 711 que ça allait mieux. Et donc du coup, quand, et, et je la voyais justement qui se collait aux autres
 712 filles, elle se collait aussi à nous et elle essayait de se coller aussi aux autres. Donc, et comme les
 713 autres la repoussaient pas, ne la prenaient pas non plus à bras ouverts, mais c'est normal. Mais, tu
 714 vois, je pensais que la chose commençait à aller un peu mieux. Et finalement, quand tu viens en
 715 train de nous dire que, qu'elle est en train de pleurer parce qu'elle se sent toute seule.

716 Cherch1 : Alors, elle ne pleurerait pas hein (.) euh (--), mais elle était seule, c'est moi qui suis allée lui
 717 demander pourquoi elle était seule, et elle m'a dit : « Je suis toujours seule ».

718 Voilà (.) tu vois, ben pour moi, j'ai intégré qu'elle pleurerait. Mais peut-être qu'elle pleurerait
 719 intérieurement, on sait pas. Mais du coup, je me suis dit : « Attends, les choses, elles sont pas
 720 complètement gagnées encore, il y a (---) parfois on a l'impression que ça va aller mieux, mais ça
 721 peut tout à fait revenir ».

722 Cherch1 : Mais tu penses pas que c'est peut-être lié au cadre aussi. Elle n'était plus dans le cadre
 723 scolaire, c'est-à-dire dans le cadre scolaire, elle a des repères et là elle n'y était plus.

724 EnsAng2 : Possible

725 Cherch1 : C'est comme, tu dis c'est en construction (c'est ça), pour l'instant (.) déjà (.) dans le cadre
 726 scolaire, elle est tout juste en train, et là elle n'était plus dedans, donc, les filles, elles étaient

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

727 beaucoup plus à l'aise. (ben (-) oui) Donc, elle s'est sentie peut-être encore un peu plus en retrait
728 parce qu'elle, elle a pas encore cette (assurance) je sais pas (.) peut-être.

729 EnsAng2 : C'est possible aussi, hein. Mais c'est une réaction normale. Tu sais, c'est ce genre de
730 petite fille comme <Bettina>, je me sens très proche d'elle. En fait, depuis hier, elle a sa pochette
731 de dessin, et elle m'a dit, « Madame, j'ai ramené mes dessins pour les montrer » à je sais plus qui,
732 « Est-ce que vous voulez vous aussi les voir. Je dis « oui, viens à la récréation, tu me les montreras »,
733 parce que voilà (.) elle est passionnée de mangas, elle sait parce que je taquine <Yasmine> que
734 j'aime ça aussi. Donc, toute la classe est au courant que j'aime les mangas. La punition de
735 <Yasmine>, c'est de me ramener les mangas pour que je les lise. Voilà (.) donc, et du coup, ça fait
736 aussi qu'ils m'intègrent dans le groupe parce qu'on a un point commun qui n'a rien à voir avec
737 l'école. Et donc, <Synio> aussi : « Madame, vous avez des mangas que vous pouvez me prêter. »
738 « Malheureusement, moi je suis une fille, les mangas que je lis, tu vas pas aimer ». Mais bon, c'est
739 pas grave. Voilà (.) et donc, <Bettina>, elle vient me voir parce qu'elle que je fonctionne sur ce
740 canal-là, qu'elle va avoir une écoute, et que on va partager quelque chose ensemble. Et donc hier,
741 elle est pas venue. Et euh (-), en fait, elle est venue, mais trop tard, j'étais déjà près de la salle des
742 professeurs, et j'allais pas remonter dans la salle parce que d'autres élèves m'auraient suivie, ils
743 arrivent. Pour l'organisation scolaire, c'est pas possible. Donc, j'ai dit : « T'exagère, tu aurais pu
744 venir plus tôt, que là je peux plus les voir. Tu reviens demain, dix heures, tu oublies pas, tu viens,
745 tu me les montres, mais tu viens à dix heures, mais pas cinq minutes après ». Et donc aujourd'hui,
746 on avait cours ce matin à huit heures. À la fin de l'heure, elle m'a dit : « Madame, je vous les confie,
747 vous les regardez à la maison », « D'accord alors, je les garde, je les ai là, je les ai pour les
748 regarder ». Mais, il y avait un petit paquet qu'elle avait déjà apporté une fois et que les élèves
749 regardaient pendant mon cours. Et donc, j'étais là : « Vous faites des dessins en anglais ! » Et je les
750 avais tous pris. Et là, il y avait <Lyonel> : « Madame, c'est les dessins de <Bettina>, qu'elle me
751 montrait. »

752 « Vous regardez les dessins de <Bettina>, alors que je fais mon cours d'anglais. Confisqués, je les
753 garde, ils sont pour moi, ils sont plus à <Bettina>. » Et donc, du coup, à la fin de l'heure, ((murmure
754 en imitant les remarques des élèves)) « Ils sont trop beaux. Est-ce que je veux vraiment te les
755 rendre ? » Bien sûr, je les lui ai rendus. Mais du coup, je les ai reconnus. J'ai dit : « Oh, je les connais
756 ceux-là, <Bettina>. Tu les avais déjà montrés ». Et donc, je me sens très proche d'elle pour ça, et
757 aussi dans sa solitude finalement, parce que moi aussi, je connais cette solitude-là. Je connais de
758 son âge, où on se sent très seul, et des fois on en souffre énormément. Et des fois, je la connais
759 encore maintenant en étant adulte, même si je la gère d'une autre manière, que je la gérais à son
760 époque. Et donc, du coup, elle a senti, elle a senti que j'étais sensible à c'qu'elle vit, et elle vient me
761 voir. Quand on est allés voir Shakespeare, elle était là : « Oh, Madame, vous savez quoi (.) ma mère,
762 elle m'a punie à cause de vous ». J'ai dit : « Ah bon ? À cause de nous ? », enfin pas moi en particulier,
763 mais de nous. Mais, naturellement, la <Bettina> qui est heureuse de vivre, contente et qui est là
764 avec un grand sourire et qui me sort ça. Donc, je voyais bien que c'était pas sérieux, qu'elle
765 plaisantait avec moi. « <Bettina>, tu es punie à cause de moi ? Mais pourquoi ? » « Parce que quand
766 je suis rentrée du Goethe, j'étais tellement fatiguée, et comme mon père, il allait bientôt rentrer,
767 ma mère, elle a dit de faire le ménage. Mais moi, j'ai dit que je ne le ferais pas parce que j'étais trop
768 fatiguée. » - <Bettina>, tu peux pas parler à ta mère comme ça ! », tout de suite le rôle de professeur,
769 attention, les choses qu'il faut faire, pas faire, tu peux pas parler à ta mère comme ça, faut pas lui
770 dire ça, il faut être diplomate, faut lui dire, « maman, je suis un peu fatiguée, est-ce que tu peux me
771 laisser me reposer trente minutes et après je vais faire le ménage ». Comme ça, elle t'aurait p't-
772 être pas punie et t'aurais pu te reposer un p'tit peu. » - Mais je lui ai dit ça, elle a pas voulu. Mon
773 père, il rentrait. Y avait pas le temps ! - Ben d'accord, <Bettina>, tant pis, <Bettina>, fallait pas que

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

774 ton père, il rentre aussi tôt ! C'est la faute de ton père. » Et voilà (.) et on commence à plaisanter
775 toutes les deux.

776 Cherch1 : Je trouve ça bien, ça veut dire qu'elle s'est un p'tit peu rebellée contre sa maman. Peut-
777 être, c'est ça le problème (---)

778 EnsAng2 : Je sais pas trop parce que moi je suis une personne très pudique, c'est-à-dire que je,
779 tout ce qui m'est intime, je vais pas le révéler, je le garde pour moi parce que c'est quelque chose
780 de personnel quand je le révèle, j'ai l'impression de perdre le contrôle de moi-même, en fait, de
781 mes émotions et de ce que j'suis. Donc, je vais pas révéler mon intimité. Et du coup, j'ai cette
782 pudeur vis-à-vis des élèves et vis-à-vis des autres personnes en général, pas forcément des élèves,
783 mais des gens, c'est-à-dire que je vais pas aller vers eux et essayer de leur poser des questions sur
784 leur vie, parce que si moi on me les pose, je pas forcément avoir envie d'y répondre. « De quoi je
785 me mêle ». Aujourd'hui <Pamela>, <Chelsea>, des questions d'enfants, « Est-ce que vous êtes
786 mariée ? Est-ce que vous avez des enfants ? » Ben (--) je leur ai dit que « je vous répondrai pas
787 parce que c'est ma vie privée et que j'ai pas envie de vous répondre », mais en même temps, ça
788 leur montre que eux aussi, quand on leur pose des questions et qu'ils veulent pas y répondre, ils
789 ont le droit de pas répondre et c'est pour ça que je leur dis toujours quand ils veulent parler d'eux
790 qu'ils ont le droit de mentir parce que l'objectif, c'est pas de révéler leur intime, mais de partir de
791 ce qui est connu de leur vécu à eux, connu pour travailler une langue et que ce qui m'intéresse,
792 c'est le travail de la langue et pas forcément si ce qui est derrière est véritable, est vécu ou pas. Et
793 donc, ils peuvent mentir et inventer n'importe quoi. Au contraire, ça fait développer leur
794 imagination et c'est même plus intéressant que leur vraie vie quoi. Et donc, c'est le moment de le
795 faire. Donc, voilà (.) il y a des profs, ils vont le raconter, ça leur pose pas de problème, c'est leur vie
796 du quotidien est tout. Moi, je pars du principe : non, on va séparer ma vie privée, ma vie de l'école,
797 tout ce qui est de la maison, je le raconte pas. Voilà. Et donc, forcément si eux, ils veulent pas
798 raconter, ils le racontent pas. Et moi, ce que j'utiliserais de ma vie à moi, c'est des choses qui vont
799 m'être utiles pour mon enseignement et pas pour satisfaire la curiosité des enfants. Donc, c'est
800 pour ça, quand je leur dis que je suis Portugaise, ils savent pas tous parce que je vais pas le crier
801 sur les toits. Par contre, à un moment si je vois qu'ils ont besoin de savoir cette information-là
802 pour mieux me comprendre, pour mieux comprendre ma démarche, pour mieux comprendre la
803 relation que l'on peut avoir avec des langues étrangères, là je vais le leur dire. Par exemple, les NF,
804 les NSA, ils savent tous que je suis Portugaise. Et ils le savent dès le départ, parce que eux-mêmes
805 viennent d'un pays étranger. Et donc, je veux pas que ils aient cette image que je suis la Française
806 et qu'il faut faire tout en français, et que c'est en français, c'est de l'anglais, c'est de l'anglais, et
807 l'anglais, et il veut du français, et de l'anglais. Non, leurs cultures ont une part aussi. Notre objectif,
808 c'est pas leur culture, c'est un objectif ailleurs, mais leur individualité, leurs connaissances, leur
809 vécu, tout ce qui est encore tellement frais chez eux parce que eux ils ont tellement vécu à
810 l'étranger, pas comme les élèves qui sont nés ici. C'est leur vie, elle est très présente en eux, et on
811 l'accepte et on les prend comme ça. Et si ils ont choisi d'en parler, et c'est(.) ça fait partie de leur
812 identité de toute manière. Quand ils arrivent, la première chose qu'on leur demande : « Tu viens
813 d'où ? » Et que ce, ça fait partie de leur identité première. Et donc, je leur dis : « moi aussi. Moi
814 aussi, je viens de l'étranger, moi aussi. Ben (--) je suis Portugaise. Voilà (.) je parle Portugais, donc
815 je suis pas tout le temps en France. Et d'accord, on parle ici, il va falloir parler Français. Votre
816 objectif, c'est d'intégrer les classes, donc faut parler Français. Moi, mon cours c'est de l'anglais, va
817 falloir apprendre l'anglais, donc, je veux que vous parliez anglais, mais vos langues, c'est pas parce
818 qu'elle ont pas leur place au niveau du travail que il faut les oublier. D'accord. On parle tous
819 d'autres langues à côté. Et on les accepte. Mais maintenant, ici, on va essayer de travailler ces deux
820 langues-là, puisque c'est celles dont vous avez besoin pour vous intégrer à l'école ». Donc, ils le

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

821 savent tous. Maintenant, dans les autres élèves, ils le savent pas forcément. Pour eux, j'suis
 822 Française, pour eux j'suis Anglaise. Non ça fait sens, je suis Anglaise. Mais si ils veulent, moi ça me
 823 plairait aussi d'être Anglaise, je peux aussi prendre la nationalité anglaise, je la prendrais, ça fait
 824 sens par rapport à qui je suis. Donc, voilà. Donc, moi, je vais pas leur poser des questions. S'ils
 825 veulent me raconter parce qu'ils sont à l'aise avec moi, parce qu'ils sentent que je vais leur
 826 apporter quelque chose, et que je suis la personne adéquate, ils viennent me raconter et, si ils
 827 veulent, euh (--) ils savent que ça reste entre nous, que quand ils me parlent et que quand c'est
 828 quelque chose qui vient de chez eux, que je vais pas le raconter après que ça reste la sphère privée,
 829 la sphère intime, c'est une confiance particulière. Et j'avais une élève l'année dernière parce que
 830 la professeure de mathématiques, elle, elle va plutôt poser des questions (.) elle aime bien savoir.
 831 Mais c'est pas ça pour être méchante, c'est pas pour être curieuse, c'est sa manière d'être. Sa
 832 manière de (--) sa relation avec les élèves passe par là. Et donc, en Angleterre, tout comme en
 833 Allemagne, puisqu'elle était aussi en Allemagne, elle posait plein de questions aux élèves,
 834 comment ils vivaient, ça se passe bien avec les parents, qui sortait avec qui entre les élèves. Voilà
 835 (.) les petits ragots, les commérages d'élèves, elle aime bien jouer dedans et tout ça. Et donc, je la
 836 voyais qui posait toutes ces questions et il y avait une élève qui était là, donc, j'étais à côté, je la
 837 voyais qui posait des questions. Moi, je me taisais, j'écoutais un peu comme <Bettina>, voilà (.)
 838 j'étais comme <Bettina>, j'étais là, à côté, sans vraiment faire partie du groupe. J'étais, je participais
 839 pas, ben voilà. Et il y a une élève qui voyait ça et qui : « EnsMaths, elle nous pose tout le temps des
 840 questions. Mais EnsAng2, elle nous en pose jamais ». Moi, j' lui dis : « ben oui, ben EnsMaths, elle
 841 est plus à l'aise pour poser des questions. Moi, je veux pas empiéter sur votre vie privée, je veux
 842 pas, euh (--), je veux pas vous poser des questions sur des choses que vous voulez pas raconter.
 843 Donc je pose pas de questions. Par contre, si vous voulez me raconter, j'écoute. » Elle dit : « Non,
 844 mais oui, EnsAng2, vous, vous êtes le professionnel. » Ben (--) c'est ça en fait, c'est-à-dire que leur
 845 vie privée, s'ils veulent la garder pour eux, c'est leur droit, et je vais pas rentrer dedans.
 846 Maintenant, si ils sentent le besoin de vouloir raconter ces choses, ou qu'ils ont plaisir à me le
 847 raconter aussi, je suis là pour les écouter, s'ils savent que je prends le temps et que c'est pas des
 848 paroles en l'air et que je vais me (---) les oublier cinq minutes après. Alors si on pose des questions
 849 partout à droite et à gauche, on a tellement d'informations, on va en perdre la moitié de tout
 850 manière. Donc, du coup, quand on me demande, quand on me pose des questions sur la vie des
 851 élèves, j'ai très peu de réponses à donner. Quand on me dit : « A ton avis, comment ça se passe à la
 852 maison, est-ce que (--) voilà comme tu m'as demandé pour <Bettina>, est-ce que c'est la mère qui
 853 fait qu'elle est comme elle est.

854 Cherch1 : Il faut pas que ce soit non [plus une (---)]

855 EnsAng2 : Voilà (.) non], mais bon, c'est une des questions que tu m'as posées. Et du coup, moi, j'ai
 856 pas de réponse à t'apporter parce que la relation de <Bettina> avec sa mère, c'est la relation de
 857 <Bettina> avec sa mère. Si elle a pas senti le besoin de m'en parler, du coup, moi, j'lui ai pas
 858 demandé parce que je veux pas non plus rentrer dans sa vie et commencer à scruter, alors que, on
 859 va faire le psychologue, le psychiatre. « Alors, comment ? Tu t'entends pas avec ta mère ? Et avec
 860 ton père ? T'as des frères et des sœurs ? Comment ça se passe avec eux ? » Voilà (.) mais moi je
 861 me sentirais comme ça, ça serait le rôle du psychiatre quoi (.) que je suis en train de jouer. Donc,
 862 après quand la situation se proportionne, se présente, oui. Mais si elle se présente pas, j'vais pas
 863 aller au-devant de la situation parce que moi, ce qui m'intéresse, c'est la confiance qu'ils ont en
 864 moi et la relation que je vais tisser avec eux, et pas la relation qu'ils pourraient avoir avec les
 865 autres, parce que moi je sais que la relation que je vais tisser avec eux, ça va être une relation qui
 866 va être pour leur bien. C'est une relation saine que je veux faire, alors que je sais très bien que avec
 867 d'autres, la relation qu'ils peuvent avoir, va leur faire du mal, et va plutôt les détruire. Donc moi,

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

821 savent tous. Maintenant, dans les autres élèves, ils le savent pas forcément. Pour eux, j'suis
 822 Française, pour eux j'suis Anglaise. Non ça fait sens, je suis Anglaise. Mais si ils veulent, moi ça me
 823 plairait aussi d'être Anglaise, je peux aussi prendre la nationalité anglaise, je la prendrais, ça fait
 824 sens par rapport à qui je suis. Donc, voilà. Donc, moi, je vais pas leur poser des questions. S'ils
 825 veulent me raconter parce qu'ils sont à l'aise avec moi, parce qu'ils sentent que je vais leur
 826 apporter quelque chose, et que je suis la personne adéquate, ils viennent me raconter et, si ils
 827 veulent, euh (--) ils savent que ça reste entre nous, que quand ils me parlent et que quand c'est
 828 quelque chose qui vient de chez eux, que je vais pas le raconter après que ça reste la sphère privée,
 829 la sphère intime, c'est une confiance particulière. Et j'avais une élève l'année dernière parce que
 830 la professeure de mathématiques, elle, elle va plutôt poser des questions (.) elle aime bien savoir.
 831 Mais c'est pas ça pour être méchante, c'est pas pour être curieuse, c'est sa manière d'être. Sa
 832 manière de (--) sa relation avec les élèves passe par là. Et donc, en Angleterre, tout comme en
 833 Allemagne, puisqu'elle était aussi en Allemagne, elle posait plein de questions aux élèves,
 834 comment ils vivaient, ça se passe bien avec les parents, qui sortait avec qui entre les élèves. Voilà
 835 (.) les petits ragots, les commérages d'élèves, elle aime bien jouer dedans et tout ça. Et donc, je la
 836 voyais qui posait toutes ces questions et il y avait une élève qui était là, donc, j'étais à côté, je la
 837 voyais qui posait des questions. Moi, je me taisais, j'écoutais un peu comme <Bettina>, voilà (.)
 838 j'étais comme <Bettina>, j'étais là, à côté, sans vraiment faire partie du groupe. J'étais, je participais
 839 pas, ben voilà. Et il y a une élève qui voyait ça et qui : « EnsMaths, elle nous pose tout le temps des
 840 questions. Mais EnsAng2, elle nous en pose jamais ». Moi, j' lui dis : « ben oui, ben EnsMaths, elle
 841 est plus à l'aise pour poser des questions. Moi, je veux pas empiéter sur votre vie privée, je veux
 842 pas, euh (--), je veux pas vous poser des questions sur des choses que vous voulez pas raconter.
 843 Donc je pose pas de questions. Par contre, si vous voulez me raconter, j'écoute. » Elle dit : « Non,
 844 mais oui, EnsAng2, vous, vous êtes le professionnel. » Ben (--) c'est ça en fait, c'est-à-dire que leur
 845 vie privée, s'ils veulent la garder pour eux, c'est leur droit, et je vais pas rentrer dedans.
 846 Maintenant, si ils sentent le besoin de vouloir raconter ces choses, ou qu'ils ont plaisir à me le
 847 raconter aussi, je suis là pour les écouter, s'ils savent que je prends le temps et que c'est pas des
 848 paroles en l'air et que je vais me (---) les oublier cinq minutes après. Alors si on pose des questions
 849 partout à droite et à gauche, on a tellement d'informations, on va en perdre la moitié de tout
 850 manière. Donc, du coup, quand on me demande, quand on me pose des questions sur la vie des
 851 élèves, j'ai très peu de réponses à donner. Quand on me dit : « A ton avis, comment ça se passe à la
 852 maison, est-ce que (--) voilà comme tu m'as demandé pour <Bettina>, est-ce que c'est la mère qui
 853 fait qu'elle est comme elle est.

854 Cherch1 : Il faut pas que ce soit non [plus une (---)]

855 EnsAng2 : Voilà (.) non], mais bon, c'est une des questions que tu m'as posées. Et du coup, moi, j'ai
 856 pas de réponse à t'apporter parce que la relation de <Bettina> avec sa mère, c'est la relation de
 857 <Bettina> avec sa mère. Si elle a pas senti le besoin de m'en parler, du coup, moi, j'lui ai pas
 858 demandé parce que je veux pas non plus rentrer dans sa vie et commencer à scruter, alors que, on
 859 va faire le psychologue, le psychiatre. « Alors, comment ? Tu t'entends pas avec ta mère ? Et avec
 860 ton père ? T'as des frères et des sœurs ? Comment ça se passe avec eux ? » Voilà (.) mais moi je
 861 me sentirais comme ça, ça serait le rôle du psychiatre quoi (.) que je suis en train de jouer. Donc,
 862 après quand la situation se proportionne, se présente, oui. Mais si elle se présente pas, j'vais pas
 863 aller au-devant de la situation parce que moi, ce qui m'intéresse, c'est la confiance qu'ils ont en
 864 moi et la relation que je vais tisser avec eux, et pas la relation qu'ils pourraient avoir avec les
 865 autres, parce que moi je sais que la relation que je vais tisser avec eux, ça va être une relation qui
 866 va être pour leur bien. C'est une relation saine que je veux faire, alors que je sais très bien que avec
 867 d'autres, la relation qu'ils peuvent avoir, va leur faire du mal, et va plutôt les détruire. Donc moi,

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

912

913 EnsAng2 : Ben (--) j'vois plus leur visage, en fait. Et c'est quelque chose que j'arrive pas à voir dans
 914 le groupe classe, où là, on voit plus des ombres, des silhouettes, des gestes. C'est ce qui va attirer
 915 le regard, plus que vers une personne que vers l'autre, mais on va pas regarder individuellement
 916 chaque visage et chaque expression. Et c'est ça qu'ils nous apportent. Et c'est pour ça que <Kemy>
 917 qui était comme ça, ça m'a interpellée tout de suite parce que je sais que c'est pas une fan de l'oral,
 918 mais euh (--), là, c'était vraiment le truc presque une souffrance, quoi (.) d'être là assise et de de
 919 devoir attendre que tout le monde ait parlé, parce que de toute manière, moi je vais pas parler,
 920 alors euh (--), voilà. Ça, c'est quelque chose que j'avais pas perçue et que je perçois là, parce que je
 921 vois vraiment son attitude, son visage, son regard. Mais en même temps, elle suit, hein parce
 922 qu'elle regarde qui va parler, et tout ça. Elle est pas vraiment dans un ennui total, mais on voit
 923 qu'elle est pas bien, qu'elle est pas contente de ce qui est en train de se passer. Euh (--), puis après
 924 on voit que les autres, ils mettent du temps aussi à se mettre en place, même si ils sont en activité,
 925 ils mettent du temps à rentrer d'dans, ils sont encore (---) <Chelsea>, ça y est, elle s'est assise
 926 correctement, je lui ai dit de s'asseoir correctement. Elle a mis un peu de temps à le faire. Mais là,
 927 elle s'est assise comme j'lui ai demandé, mais elle a pas repris son ancienne position tout de suite
 928 après parc'que là, elle est déjà en train de réfléchir à ce qu'elle va dire et à participer. Donc, euh (-
 929 -), c'est ça, ils mettent encore beaucoup de temps, hein (.) beaucoup de temps à se mettre en place.

930 Cherch1 : Est-ce que tu trouves que, et là ça se sera la dernière question que je vais te poser là
 931 toute seule, après on va laisser EnsAll arriver, mais, est-ce que justement par rapport à
 932 l'expérience que tu as avec tes autres classes, et puis même avec les classes parallèles ou avec les
 933 autres cinquièmes que tu as eues, qui étaient peut-être pas bilangues, euh (--), mais même avec
 934 d'autres classes bilangues que tu as eues, enfin, si t'essaies de faire un peu le point dans ta tête sur
 935 les classes que t'as eues, qui t'ont marquées, est-ce que tu remarques quand même quelque chose
 936 chez ces élèves ? Si t'avais quelque chose à dire, est-ce qu'il y aurait quelque chose qui ressort dans
 937 l'ensemble. Ou est-ce que c'est, tu trouves, dans l'ensemble commun à toutes les classes ?

938 EnsAng2 : Ben (--) ça va dépendre. C'est-à-dire que dans le travail purement scolaire, y a pas
 939 vraiment de différence avec les autres. C'est pareil. Ils réagissent de la même manière, ils font les
 940 mêmes bêtises que les autres, ils vont mettre le même temps pour se préparer, ils vont mettre le
 941 même temps pour se concentrer. Euh (--), ils sont pas plus sympathiques que les autres non plus,
 942 parce qu'il y a d'autres classes qui sont très charmantes et qui sont très sympas aussi, et où on
 943 s'entend bien. Par contre, c'est ça, c'est euh (--) dans leur réflexion sur la langue, déjà (.) puisque
 944 nous, on les a fait réfléchir sur la langue, et je vois la différence avec les autres . C'est qu'ils
 945 s'intéressent plus aux langues. Ils s'intéressent plus à les parler, ils s'intéressent plus à échanger
 946 sur ça. Ou à essayer d'en apprendre d'autres, ou à être plus curieux justement, d'autres langues,
 947 d'autres choses. Là, il y a une différence. Et puis, ça va être aussi dans l'envie de mettre en scène,
 948 de se réapproprier tout ce qu'ils ont déjà vu et de l'mettre, d'utiliser leur corps et de faire quelque
 949 chose de bien, c'est-à-dire qu'on va leur donner un travail à faire, et où ils vont réutiliser, tout
 950 l'travail, tout ce qu'ils ont, toutes les connaissances qu'ils ont accumulées pendant le cours, et vont
 951 vouloir bien le faire et le mettre bien en scène et que ce soit joli et qu'on y croit et que, alors que
 952 d'autres n'auront pas forcément ce réflexe. Ils vont juste réciter, en fait.

953 Cherch1 : Et tu crois que c'est pour faire joli, qu'il y a un aspect esthétique sans doute parce qu'ils
 954 ont été entraînés à l'esthétisme ?

955 EnsAng2 : C'est pour faire joli, c'est pour s'amuser, et c'est aussi pour donner un aspect de vérité
 956 dans c' qu'ils font. Et ça par exemple, même sans que ce soit le cours de langues, j'l'ai avec la poésie

Entretien d'auto-confrontation année de 5^e, enseignante d'anglais EnsAng2

957 qu'ils devaient apprendre pour Madame Souris en français. *Si Paris tenait*, avec les *Si Paris*
 958 *tiendrait dans une bouteille*, là, ce poème-là. Et on a, euh (--), à un cours d'anglais, où on avait fini
 959 cinq minutes avant, donc on allait pas commencer quelque chose, et ils me demandent : « Madame,
 960 ben (--) aidez-nous à réviser not' poésie parce qu'après on va devoir la réciter avec Madame
 961 Souris. » -Ben ok, je vais vous aider à réviser. Cinq minutes, ça coûte rien ». Et on commence à
 962 regarder la poésie. Ils veulent me la réciter. Et là, il y a <Melinda>, Doua, euh (--), <Chelsea>,
 963 <Pamela>, qui veulent la réciter, mais devant tout le monde. Elles veulent faire la star : «Bon, ben
 964 allez-y. Mettez-vous devant ». Moi j' suis allée m'asseoir avec les élèves, hein (.) perspective
 965 d'élèves, pas de problème. « Allez-y, c'est vous qui faites ». Et là, elles commencent à réciter. Et
 966 Doua, elle, elle veut faire les gestes. Alors, ils finissent leur récitation. J leur dis : « Ben (--) c'est
 967 très bien. Vous la connaissez bien. Mais, voyez, Doua, elle a voulu commencer à faire des gestes. Et
 968 ça, ça serait plus sympa. Pourquoi on n'essaierait pas de faire un dialogue, à ce moment-là, voilà.
 969 Il y en a deux qui font les questions, deux autres qui font les réponses, on essaie. Ça marche un peu
 970 moins bien parce que la structure, elle est pas, il y a pas vraiment de dialogues. Ben (--) vous avez
 971 qu'à dire chacune une strophe différente. Vous allez voir, ça va être beaucoup plus difficile, mais
 972 là, il faut vraiment le connaître par cœur. Et donc, c'est c' qu'elles font. Elles font une strophe
 973 chacune, puis après on revient. Et Doua continue à faire ses gestes et à essayer d'imiter la Tour
 974 Eiffel et tout ça. Je dis : « Ben (--) allez, on laisse Doua faire et vous, vous faites aussi. Donc chacun
 975 va dire sa strophe, mais maintenant va falloir faire une scène pour représenter la, ce que vous êtes
 976 en train de dire. Et ils étaient partis. Après d'autres voulaient essayer.

977 Cherch1 : Oui, donc ils ont une aisance à présenter.

978 EnsAng2 : C'est ça

979 Cherch1 : [Et (---)

980 EnsAng2 : A présenter], à comprendre aussi c' qu'ils sont en train de dire, notamment dans la
 981 récitation, c'est le problème. C'est pour ça qu'en anglais, la plupart du temps, on veut pas qu'ils
 982 récitent. Même quand c'est la restitution de la leçon, il est hors de question qu'on mette un élève
 983 devant tout le monde et qu'il récite la leçon, parce que il y a pas de compréhension dans ce que
 984 l'on est en train de dire. Ça a un automatisme, c'est un mécanisme, donc on l'comprend très bien,
 985 mais c'est pas une garantie. Donc du coup, la récitation pour nous, c'est, si on va les faire réciter,
 986 ça va être plus par exemple pour la phonologie, plus pour mettre en bouche, mais certainement
 987 pas pour euh (--) pour donner du sens à ce que l'on est en train de dire. Ben (--) par exemple, le
 988 jeu de rôle, euh (--), si j'accepte qu'ils aient l'papier, c'est pour qu'ils se rassurent, mais j leur dis
 989 jamais : « apprenez par cœur votre dialogue », parce que si ils l'apprennent par cœur et qu'ils
 990 oublient quelque chose, l'autre après peut pas rebondir. Et puis ils sont en train de le dire, mais
 991 est-ce qu'ils sont en train de comprendre où qu'ils sont. « Alors, toi t'as dit ça, moi maintenant, il
 992 faut que je dise ça. Et on, il y a une déperdition du sens, en fait. Parce qu'il faut voir que c'est pas,
 993 par exemple, comme la restitution que l'on fait, où on a travaillé, trois, quatre, cinq mois sur ce
 994 projet et ensuite on a une restitution. Là, c'est un travail qui est fait en une, deux, trois heures
 995 maximum. Et après, il y a tout de suite une restitution immédiate. Donc, on peut pas leur exiger
 996 qu'ils apprennent par cœur, qu'ils comprennent ce qu'ils disent, qu'ils y mettent le ton et qu'ils me
 997 fassent une mise en scène. Du coup, il y a pas de récitation. Moi, ce qui m'intéresse, c'est ça. C'est
 998 que ils sachent ce qu'ils sont en train de dire, qu'ils se comprennent et qu'il y ait une vraie
 999 interaction, mais si c'est quelque chose qui a été construit et qui est pas spontané. Et dans la
 1000 restitution de la leçon, c'est pareil. Ils savent que c'est pas grave s'ils me disent pas les mêmes
 1001 phrases du cahier, si elles sont un peu différentes, s'ils me disent d'autres choses qui ne sont pas
 1002 dans le cahier, c' n'est pas grave. Et ça je leur dis dès le premier jour de cours, quand je leur

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

1003 explique comment va fonctionner le cours et qu'ils vont être interrogés à toutes les heures, je leur
 1004 parle de ça et je leur dis : « C'est pas grave du moment que c'est la leçon que vous me parlez, de ce
 1005 qu'on a fait, c'est correct. Dites-moi si c'est exactement la phrase du cahier, c'est tant mieux, ça
 1006 vous rassure, pas de problème, ça prouve que vous l'avez appris, mais vous l'avez comprise. Et
 1007 c'est pour ça que , en même temps, je fais pas réciter : « toi la première phrase, la deuxième phrase,
 1008 puis la troisième phrase, et que à chaque fois, il y a, je suis là pour rebondir, pour ramener les
 1009 élèves et pour qu'ils comprennent ce que j'suis en train de demander : là, il va falloir dire ça, donc
 1010 s'ils vont me répondre, c'est qu'ils ont compris ce qu'il faut me dire et qu'ils comprennent ce qu'ils
 1011 vont dire eux aussi. Et c'est ça qui m'intéresse dans la restitution, c'est en fait qu'ils s'expriment,
 1012 d'accord, c'est un truc très codifié, il y a des réponses précises à donner, mais ils vont la dire à leur
 1013 manière en comprenant c' qu'ils disent, et parfois, ils me le disent dans le désordre. « Ah, Ouais,
 1014 mais c'est ce qu'il a fait ». Il voulait me parler de Hitchkoch, c'était pas la leçon, enfin c'était pas la
 1015 leçon du jour même, c'était la leçon d'avant et au lieu de me le dire au début parce que présentation
 1016 de film, on commence par qui est le réalisateur, ben bon, elle me l'a dit à la fin. Bon, je lui ai accepté
 1017 parce que forcément, il est trop mignon et il a appris, il sait bien. Mais en même temps, je lui ai
 1018 montré que il faut qu'il réfléchisse aussi à quel moment il faut le dire ces choses-là, que c'est pas
 1019 comme ça : « Ah je m'en rappelle, c'est bon je vais vous dire ça ». Voilà.

1020 Cherch1 : Et donc, pour revenir, je trouve ça intéressant que tu dises enfin, qu'ils aient eu envie
 1021 de te réciter la poésie et qu'ils aient eu envie aussi de se lever, est-ce que ça, parce que du coup je
 1022 me rends pas compte comme j'ai pas de comparaisons pour prendre appui, avec d'autres élèves
 1023 du même contexte, on va dire tu vois. J'ai vu d'autres élèves dans des contextes très, très
 1024 différents, donc est-ce que c'est quelque chose tu penses qui vient du travail de théâtre cette
 1025 aisance à se lever et à présenter. Est-ce que ça les aide à (---)

1026 EnsAng2 : Oui

1027 Cherch1 : D'accord

1028 EnsAng2 : Et puis, je vois avec, cette année, avec les autres, ils sont moins retenus. Les années
 1029 d'avant, il y avait jamais de volontaires pour commencer la marche, pour passer devant les autres.
 1030 Et c'était tout le temps : « Ah non moi je veux pas, moi je veux pas, non moi j'veux pas commencer,
 1031 tirage au sort. Oui, mais j'veux pas y aller ! ». Un peu comme <Alex>, là, qui est tout le temps retenu.
 1032 Et cette année, j'ai remarqué avec les autres classes qu'il y en a de moins en moins de ce genres de
 1033 retenues, ou il commence à y avoir des volontaires. Les bilangues, ils sont tous volontaires, de
 1034 toute manière. Et ils s'organisent tout seuls, enfin les bilangues de quatrième, ils s'organisent tous
 1035 seuls pour l'ordre de passage et tout, ils s'autogèrent, là ils commencent. Ils en sont à un stade, j'ai
 1036 plus besoin de rien faire. C'est magnifique. Mais, ils sont particuliers. C'est pour ça, quand EnsAll
 1037 dit que c'est pas du tout ça avant, j'suis étonnée.

1038 Cherch1 : Oui, on va lui demander

1039 EnsAng2 : C'est ça que j'insiste encore, j'suis étonnée. Mais par exemple, j'ai une autre classe de
 1040 quatrième qui elle n'est pas bilangue non plus, tu vois, j'ai toujours des moyens de comparer les
 1041 uns et les autres, surtout que je leur fais faire le même travail. Et eux, ils commencent à devenir
 1042 volontaires et quand il y a le tirage au sort, ils disent pa : « non, non, je vais pas passer, je passerai
 1043 après, euh (--) ».

1044 Cherch1 : Donc, c'est plus une question d'âge, qu'une question de (---)

1045 EnsAng2 : Je pense pas, parce que, les années précédentes, même au niveau quatrième, c'était ça :
 1046 « Non, j'veux pas y aller, non j'veux pas passer (---) »

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

- 1047 Cherch1 : Tu penses qu'il y a un rayonnement par rapport à leur (---) Quel est le lien que tu fais ?
- 1048 EnsAng2 : Je crois que il y a plus de lâcher prise.
- 1049 Cherch1 : Des enseignants ?
- 1050 EnsAng2 : Des enseignants. Je crois que ça vient de là. Il y a plus de lâcher prise, il y a plus de
1051 rigolade, il y a plus de « J'vous écoute », il y a plus de « Tu veux me dire quelque chose, vas-y, dis
1052 le ». Mais bon, pas à n'importe quel moment quand même. Mais, ouais, je crois que c'est ça.
- 1053 Cherch1 : Donc ils ont moins peur de prendre la parole parce qu'ils ont moins peur de la faute
1054 peut-être ?
- 1055 EnsAng2 : Voilà (.) ils ont moins peur de la faute, et puis ce que disent les quatrièmes, que j'ai
1056 entendus, c'est que à un moment où il a fallu que, les quatrièmes bilangues en tout cas, il a fallu
1057 que je les laisse tout seuls pour venir être avec vous, vous aviez besoin de moi pour le projet, et
1058 j'avais cours avec eux. Donc il a fallu que je les laisse. Et, j'ai demandé à <Collègue d'anglais> de
1059 prendre mon cours à ma place. Et ils étaient en évaluation d'oral, justement, donc ils avaient une
1060 PPC, ce qu'on appelle une PPC, c'est la prise de parole en continu. Donc, ils devaient être devant la
1061 classe et parler pendant deux minutes. Et comme c'était le début de l'année, c'était parler d'eux,
1062 en fait, se présenter, dire qui ils sont, ce qu'ils aiment faire, leur famille, et tout ça. Et, on avait fait
1063 un powerpoint qu'ils projetaient au tableau pour que ça ait l'air plus drôle, plus amusant, plus gai,
1064 qu'il y ait un support plus ludique justement. Il y a un côté ludique et que ça change de « Je suis
1065 devant tout le monde, je m'appelle, j'ai tel âge, on s'en fout ».
- 1066 [Appel téléphonique de EnsAll]
- 1067 EnsAng2 : Donc, j'ai laissé <Collègue d'anglais> avec eux, et en plus en situation d'évaluation. Euh
1068 (--), donc ils devaient se présenter, et <Collègue d'anglais> était là avec les fiches, c'est les mêmes
1069 fiches, on s'était mises d'accord sur les fiches, donc avec ces fiches pour, pour les noter. Donc, moi,
1070 entière confiance en <Collègue d'anglais>, je sais qu'elle va noter à peu près comme moi. Quand je
1071 suis revenue le lendemain, ils étaient pas tous passés. Mais ceux qui étaient passés et qui sont
1072 plutôt bons, hein (.) : « Madame, on veut repasser avec vous. Madame, on veut repasser avec vous,
1073 parce que ce que ce qu'on a fait, c'était nul, c'était nul, c'était nul. Il faut qu'on repasse avec vous.
1074 C'est pas possible autrement ». J'ai dit « Attendez, vous voulez repasser, ok. On se calme, je suis
1075 sûre c'était pas nul, mais si vous voulez repasser, vous allez repasser. Bon mais pas de souci, mais
1076 d'abord, on fait passer ceux qui sont pas passés, et après on a le temps, on vous laissera faire votre
1077 oral. Les autres passent. » Et après, ils me disent : « Non, mais avec <Collègue d'anglais>, c'était
1078 trop dur, c'est sûr qu'on a une mauvaise note, et que ceux qui sont passés avec vous, ils ont une
1079 meilleure note. Donc, je vais prendre les notes de <Collègue d'anglais>, je regarde les miennes, je
1080 leur montre : « Regardez, c'est les mêmes notes. C'est quoi le problème ? ». « Non, mais <Collègue
1081 d'anglais>, elle nous stresse trop ». Alors que moi, j'suis cool Raoul. « Allez-y, faites ». Non, c'était
1082 bien et j'suis pas dans tous les détails, c'était bien, c'était pas bien, euh (--), alors là il fallait
1083 prononcer comme ça, il fallait comme ça, comme ça, comme ça. Et puis, là c'était pas bien, c'était
1084 bien, c'était pas
1085 bien. En fait, ce qu'ils retiennent, c'est ça : c'était pas bien, c'était pas bien, c'était pas bien, c'était
1086 pas bien, c'était pas bien, c'était pas bien, alors que ce sont des détails, des micro-détails, des
1087 défauts, en fait, qui faut améliorer, et qu'on doit leur donner. Mais après, à la présentation, moi, je
1088 commence toujours par le positif forcément : « Alors, non, ça c'était bien, vous l'avez bien fait, t'as
1089 suivi les consignes, ce que t'as dit, c'était intéressant. Le powerpoint, c'était sympa et tout. Bon
1090 après forcément, il y a quelques erreurs, forcément, de phonologie, hein (.) t'as mal prononcé ça,

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

1091 alors, on va le redire, ça aussi, tu l'as mal prononcé, on va le redire également. Bon, et puis après,
 1092 il y a les autres qui commencent à réagir : « Ah, mais elle a un peu trop lu aussi. » « Bon ben (--) tu
 1093 vois, t'as un peu trop lu ». Mais là, ça vient plus de moi, c'est les autres. Et du coup, comme il y a
 1094 cette atmosphère plus : « Tranquille, on est entre copains, quoi. On est en train de se regarder, on
 1095 se dit ce qui va, ce qui va pas, ce qu'on va améliorer, c'est qui pourra mieux être fait la prochaine fois.
 1096 On est tranquilles ». Et du coup, ils sont rassurés. Et je crois que c'est ça qui fait qu'ils ont moins
 1097 peur.

1098

1099 Réorganisation de la transcription : (Transcription partielle, par thèmes)

1100 Sand : Et toi alors, si (---) si tu savais déjà que tu ne serais pas dedans, si tu t'étais déjà mise en
 1101 retrait, si en plus tu n'te souviens pas de ce qui s'était dit, (---) alors pourquoi en fait tu t'es dit
 1102 « flûte c'est EnsAng1 qui va l'faire » parce que tu aurais aimé l'faire, en fait à quoi (.) à quoi tu
 1103 pensais quand tu disais « flûte j'aurais bien aimé l'faire ».

1104 Intérêt personnel pour le théâtre

1105 10 :52 : Ben déjà (.) c'était sortir de la classe et d'être toute seule dans la classe. Là y'avait des
 1106 comédiennes qui allaient venir. Déjà. Et ça, ça m'intéressait. Parce que j'avais déjà fait un stage qui
 1107 avait, justement, qui a dû être impulsé par Cherch2 Aden aussi, t'sais dans la formation initiale à
 1108 l'IUFM, de quand on était euh (--) professeurs stagiaires, y'avait un stage obligatoire qu'on devait
 1109 choisir. Moi, j'voulais faire la voix, pour euh (--) parce que j'm'enrhumais et que j'perdis beaucoup
 1110 ma voix et que j'savais qu'c'était mon outil d' travail, qu'il fallait que (--) que j'le maîtrise (---) Plus
 1111 d'place ((exprime la déception agacée avec le visage)) quand j'me suis inscrite. Pas d'chance ! Donc
 1112 j'me suis dit bon ben on va faire quelque chose qu'a l'air un peu sympa, y'avait quelque chose sur
 1113 le théâtre allez on va faire le théâtre parce que d'toutes manières ça a aussi rapport avec la voix,
 1114 ça a rapport avec la prestance en classe, ça fait sens, on va faire ça. Et du coup on avait fait
 1115 justement des exercices de théâtralisation. Ça a été toute la journée des exercices de
 1116 théâtralisation et on était tous contents les stagiaires, parce qu'on était plus dans le euh (--) qu'est
 1117 ce que le prof doit faire ((accentue l'énumération avec sa voix et la main)), quelles approches on
 1118 doit faire ((le ton devient plus ironique)), comment gérer les élèves, comment (---) plus rien d'tout
 1119 ça (fait le geste d'effacer avec la main et fait non de la tête). Là c'était tout en langue anglaise, et
 1120 juste des exercices de théâtre. Donc on s'était amusés comme des fous forcément. Donc de savoir
 1121 qu'y allait avoir des comédiennes qui allaient intervenir, ça m'a fait rappeler tout ce stage, j'me
 1122 suis dit oui, ça fait sens. Ça fait sens de (---) de les avoir en classe. Et de travailler avec eux sur ça.
 1123 Parce que finalement une langue vivante, faut (---) faut la pratiquer, ok, la classe c'est quelque
 1124 chose e très artificiel on essaie d'les faire parler mais la plupart du temps, (mime le manque
 1125 d'intérêt avec le visage) on s'en fiche un peu. Même quand on leur demande de parler d'eux euh
 1126 (sourit), ils savent très bien que l'but final c'est même pas qu'on les connaisse eux (rit), c'est de les
 1127 faire parler en fait, même si après ça nous intéresse mais (---) Voilà (.) y a quand même quelque
 1128 chose de très artificiel dans une classe. Et là, y a déjà l'aspect ludique, donc on est plus naturel, on
 1129 est plus cool, et en plus, ça a un côté artificiel mais un côté artificiel qui est plus acceptable, parce
 1130 qu'on est dans l'jeu, le jeu du théâtre, déjà (.) et là on n'est plus dans la position d'un élève qui doit
 1131 parler d'manière artificielle juste pour apprendre une langue, mais on est en train de jouer le jeu
 1132 de quelqu'un d'autre. Et là c'est (---) ça fait encore (---) c'est plus intéressant en fait j'trouve que
 1133 d'les faire parler comme ça « bon dis moi c'que t'as fait hier. Pas très passionnant mais il faut
 1134 qu't'apprennes le passé. Donc dis moi c'que t'as fait hier. » (Prend un ton ironique pour imiter les
 1135 élèves) « J'ai rien fait j'ai dormi » « ok bon ben mens-moi alors. Invente. (rit) Mais (---) » Alors que

Entretien d'auto-confrontation année de 5è, enseignante d'anglais EnsAng2

1136 si on joue un, un personnage, làààà (---). Ça d'vient plus intéressant. On sait qu'on dit, qu'onment,
 1137 mais on est en train d'essayer d'agir avec l'autre, de l'intéresser et de faire quelque chose qui va
 1138 plus loin. Et du cou ça d'vient plus authentique paradoxalement. Donc euh (--) voilà. Y avait
 1139 intervention des comédiennes, ça m'intéressait.

1140 Pédagogie des comédiennes – lien avec sa propre pédagogie

1141 13 :46 : J'voulais voir comment elles elles arrivaient (---) à faire travailler les élèves pour ensuite
 1142 moi-même commencer à utiliser certaines de ces techniques et essayer aussi, de l'faire. Avec mes
 1143 élèves. Pour intégrer ce jeu d'théâtre. Déjà dans mes cours.

1144

1145 Les langues

1146

1147 14 :00 : Et puis (---) et puis après y'avait les deux langues. Et ça euh (--) dès l'départ, voilà. Parce
 1148 que j'ai appris l'allemand, que j'aime la langue allemande et que j'regrette énormément d'avoir
 1149 arrêté et d'avoir perdu tout c'que j'avais gagné, déjà en allemand, et donc du coup ça m'faisait
 1150 renouer avec cette langue et avec cette culture, et puis parce que d'toutes manières depuis ma
 1151 naissance, j'ai toujours été plurilingue, donc le plurilinguisme m'intéresse, et donc voilà (fait un
 1152 geste d'évidence avec les mains et l'expression du visage). Tu tu tu vois, tout l'projet faisait sens
 1153 pour moi, donc euh pour moi, si ça avait été moi, c'était parfait ! C'était le truc qui m'correspondait
 1154 à la perfection. C'est pour ça qu'c'était, dès qu'j'ai su c'était « zut c'est pas moi » (frappe avec ses
 1155 mains et rit). Mais bon EnsAng1 est tellement adorable aussi que je peux même pas lui en vouloir !
 1156 (rit) J'étais, j'étais contente pour lui, voilà. J'étais déçue pour moi mais, j'montrais plus

1157

1158 (02 :20)

1159 Tu parles des deux interactions : celle entre les élèves et celle entre les élèves et toi. Qu'est-ce que
 1160 tu retiens le plus quand tu penses à eux ? () Si tu t'imagines en situation avec eux, qu'est-ce qui
 1161 te marque le plus par rapport à ces élèves que tu vois dans le projet quand tu les compares à
 1162 d'autres élèves à côté qui ne sont pas dans le projet ?

1163 (02 :54) Cherch1: C'est maintenant où on n'est plus dans le jeu (---), où le cours devient de plus en
 1164 plus authentique (--) on n'est plus justement dans ce cours artificiel du euh ((prend des
 1165 expressions ironiques)), 'il faut que vous parliez anglais, il faut qu'on trouve des prétextes pour
 1166 que vous parliez anglais, et il faut qu'on trouve des situations où vous allez apprendre le
 1167 vocabulaire et les constructions dont vous avez besoin, pour pouvoir en fait parler anglais, voilà'.
 1168 (---) On est de moins en moins dans cette artificialité de ((mime les adolescents)) 'bon et ben il va
 1169 falloir que j'raconte ma vie, euh (--) mais elle est nulle ma vie, euh (--) j'sais pas quoi raconter, ben
 1170 d'accord, j'ai l'droit d'inventer mais j'ai pas envie d'parler quoi (.) j'm'en fous, puis c'est nul
 1171 l'anglais, c'est trop dur'. Les choses vont beaucoup mieux.

1172

Annexe 40 - Transcription d'année de 5^e – Entretien collectif d'auto-confrontation – Enseignante d'anglais EnsAng2, Enseignante d'allemand EnsAnll, 18/04/2013

[18/04/2013]

[Chez EnsAng2]

Entretien d'auto-confrontation de 5^e, enseignantes EnsAll et EnsAng2

- 1 Cherch1 : je voulais vous montrer jusque là en fait.
2 EnsAng2 : elle est trop mignonne <Pamela> comme ça ((rit))
3 Cherch1 : Alors, comme ça, spontanément, euh (.) quand vous avez vu, là, cette activité, qu'est-ce
4 qui vous, qu'est-ce qui vous vient spontanément, comme ça ?
5 EnsAng2 : Y'a plus de silence, par rapport à (.) à ce que je, moi j'ai entendu de ma classe,
6 beaucoup plus de silence. Donc du coup on a l'impression qu'il y a beaucoup plus d'écoute aussi,
7 des consignes. Et ça c'est quelque chose qu'on a du mal à instaurer en classe. L'écoute et l'écoute
8 des consignes.
9 Cherch1 : Et vous pensez que c'est dû à quoi, le silence ?
10 EnsAng2 : Là encore il y a eu aussi, euh (.) ils savent qu'ils vont commencer par des choses
11 simples
12 EnsAll : oui, oui, oui
13 EnsAng2 : et puis ils les font respirer dès le départ et donc ça pose. Et ça c'est quelque chose
14 qu'on n'apprend pas à faire. On nous donne quelques conseils mais euh (-) on n'apprend pas
15 forcément à les faire déstresser, à évacuer tout le stress qu'ils ont eu de la cour, de de
16 l'interclasse, euh (.) de « youpi le cours est fini » « ah zut, il faut recommencer un autre », euh.
17 Mhm
18 EnsAll : Oui, oui, mhm
19 EnsAng2 : mhm
20 EnsAll : y'a ça mais puis en plus je pense qu'ils sont en demi-groupes aussi, y'a quelque chose de
21 beaucoup plus individualisé, euh (.) tandis que en classe entière, voilà, ils sont, c'est plus (.)
22 EnsAng2 : c'est beaucoup plus diffus
23 EnsAll : c'est plus, oui enfin c'est beaucoup plus diffus ; ils sont moins euh (.) ils se sentent moins
24 concernés par euh (.) voilà, par eux-mêmes et [par euh
25 EnsAng2 : Oui ils] peuvent toujours se cacher derrière quelqu'un d'autre
26 EnsAll : oui, quelqu'un d'autre
27 EnsAng2 : alors que là, euh (.) ils peuvent pas se cacher.
28 EnsAll : Et puis là ils se sont sentis chouchoutés hein, je pense, [c'est
29 EnsAng2 : Oui, ah] ben oui ; là y'a qu'une moitié de classe et les deux comédiennes pour eux ; ah,
30 la chance !
31 Cherch1 : Et quand vous les observez, comme ça, vos élèves, vous remarquez des choses que
32 vous n'avez peut-être pas perçues en classe ? Y a des choses qui vous ont marquées dans ce que
33 vous venez de voir ?
34 EnsAng2 : Alors, le déshabillé de <Yasmine>, quand même.
35 EnsAll : Ah oui c'est drôle ouais ouais ouais.
36 EnsAng2 : ça !
37 EnsAll : Et en plus ça je pense que ça vient de <Leïla>,
38 EnsAng2 : oui
39 EnsAll : alors que <Leïla> a toujours son manteau
40 ((EnsAng2 hoche la tête)).

[18/04/2013]

[Chez EnsAng2]

Entretien d'auto-confrontation de 5^e, enseignantes EnsAll et EnsAng2

- 1 Cherch1 : je voulais vous montrer jusque là en fait.
2 EnsAng2 : elle est trop mignonne <Pamela> comme ça ((rit))
3 Cherch1 : Alors, comme ça, spontanément, euh (.) quand vous avez vu, là, cette activité, qu'est-ce
4 qui vous, qu'est-ce qui vous vient spontanément, comme ça ?
5 EnsAng2 : Y'a plus de silence, par rapport à (.) à ce que je, moi j'ai entendu de ma classe,
6 beaucoup plus de silence. Donc du coup on a l'impression qu'il y a beaucoup plus d'écoute aussi,
7 des consignes. Et ça c'est quelque chose qu'on a du mal à instaurer en classe. L'écoute et l'écoute
8 des consignes.
9 Cherch1 : Et vous pensez que c'est dû à quoi, le silence ?
10 EnsAng2 : Là encore il y a eu aussi, euh (.) ils savent qu'ils vont commencer par des choses
11 simples
12 EnsAll : oui, oui, oui
13 EnsAng2 : et puis ils les font respirer dès le départ et donc ça pose. Et ça c'est quelque chose
14 qu'on n'apprend pas à faire. On nous donne quelques conseils mais euh (--) on n'apprend pas
15 forcément à les faire déstresser, à évacuer tout le stress qu'ils ont eu de la cour, de de
16 l'interclasse, euh (.) de « youpi le cours est fini » « ah zut, il faut recommencer un autre », euh.
17 Mhm
18 EnsAll : Oui, oui, mhm
19 EnsAng2 : mhm
20 EnsAll : y'a ça mais puis en plus je pense qu'ils sont en demi-groupes aussi, y'a quelque chose de
21 beaucoup plus individualisé, euh (.) tandis que en classe entière, voilà, ils sont, c'est plus (.)
22 EnsAng2 : c'est beaucoup plus diffus
23 EnsAll : c'est plus, oui enfin c'est beaucoup plus diffus ; ils sont moins euh (.) ils se sentent moins
24 concernés par euh (.) voilà, par eux-mêmes et [par euh
25 EnsAng2 : Oui ils] peuvent toujours se cacher derrière quelqu'un d'autre
26 EnsAll : oui, quelqu'un d'autre
27 EnsAng2 : alors que là, euh (.) ils peuvent pas se cacher.
28 EnsAll : Et puis là ils se sont sentis chouchoutés hein, je pense, [c'est
29 EnsAng2 : Oui, ah] ben oui ; là y'a qu'une moitié de classe et les deux comédiennes pour eux ; ah,
30 la chance !
31 Cherch1 : Et quand vous les observez, comme ça, vos élèves, vous remarquez des choses que
32 vous n'avez peut-être pas perçues en classe ? Y a des choses qui vous ont marquées dans ce que
33 vous venez de voir ?
34 EnsAng2 : Alors, le déshabillé de <Yasmine>, quand même.
35 EnsAll : Ah oui c'est drôle ouais ouais ouais.
36 EnsAng2 : ça !
37 EnsAll : Et en plus ça je pense que ça vient de <Leïla>,
38 EnsAng2 : oui
39 EnsAll : alors que <Leïla> a toujours son manteau
40 ((EnsAng2 hoche la tête)).

[18/04/2013]

[Chez EnsAng2]

Entretien d'auto-confrontation de 5^e, enseignantes EnsAll et EnsAng2

- 41 EnsAll : elle a toujours son manteau <Leïla>
42 EnsAng2 : Mhm, mhm, et là c'est elle qui va pour enlever le manteau de <Yasmine>
43 Cherch1 : et comment vous interprétez ça ?
44 EnsAll : Ben je sais pas
45 EnsAng2 : Bah c'est l'envie de se mettre dedans
46 EnsAll : ouais, ouais
47 EnsAng2 : ((elle regarde quelque chose par la fenêtre)) j'ai un pigeon, ah non c'est un corbeau ;
48 ah ! Je suis comme les élèves, là ((rit)) y'a un corbeau sur mon balcon ! C'est pas grave, là il est
49 parti, c'est bon, ça va mieux.
50 Cherch1 : Oui donc on était, on était à, vous disiez qu'ils ont envie de se mettre dedans
51 ((EnsAng2 hoche la tête))
52 EnsAll : Oui, euh (.) mais aussi enlever son manteau c'est quand même enlever une couche
53 EnsAng2 : ah ouais c'est comme enlever une peau
54 EnsAll : ouais
55 EnsAng2 : c'est une peau qu'on [lui
56 EnsAll : alors que] ça vienne de <Leïla>
57 EnsAng2 : [qu'on lui arrache, et <Leïla> qui agit de la même manière, oui (--)
58 EnsAll : tout le monde après s'est mis euh (--) sur <Yasmine>
59 EnsAng2 : sur <Yasmine>, oui, donc forcément, après, elle la enlevé vite fait, oui (--)
60 Cherch1 : et vous, ça vous évoque quoi alors, de voir ça ?
61 EnsAng2 : ben on est contentes
62 EnsAll : oui, oui, oui
63 EnsAng2 : parce que on voit qu'ils ont envie de bien faire, qu'ils ont envie de s'y mettre, ils ont (--
64 -)
65 EnsAll : et puis y'a une harmonie
66 EnsAng2 : voilà, qu'ils se soutiennent les uns les autres ; et donc quand il y a une résistance ben
67 elle tient pas longtemps parce que on cède, et volontiers parce que elle, elle, elle est pas entrain
68 de faire sa mauvaise tête : « ah, j'l'ai enlevé mais euh (---) ». Non, elle cède volontiers
69 EnsAll : mhm
70 EnsAng2 : et elle est contente de continuer à faire le travail sans son manteau, ça lui pose pas de
71 problème.
72 EnsAll : ouais, ouais ouais, mhm
73 EnsAng2 : mhm
74 Cherch1 : et vous avez vu donc l'activité d'abord avec ComAng1 ?
75 EnsAng2 : mhm, mhm
76 Cherch1 : elle fait un échauffement qui les a un petit peu dynamisés, puis après l'activité avec
77 ComAll ; qu'est-ce qui vous a marquées dans dans la façon de faire des deux comédiennes ? Est-
78 ce qu'il y a quelque chose que vous avez remarqué ? Vous n'êtes pas obligées, hein, mais est-ce

2

Entretien d'auto-confrontation de 5^e, enseignantes EnsAll et EnsAng2

- 79 qu'il y a quelque chose que vous avez remarqué ? (---) Et dans la réaction des élèves, est-ce qu'il
80 y a des choses que vous avez remarquées ?
- 81 EnsAll : ouais ben ils ()
- 82 EnsAng2 : en fait ils ont suivi ce qu'on leur a demandé de faire. Et ça on a un peu l'habitude -
83 enfin on a un peu l'habitude qu'ils suivent pas ce qu'on dise, mais - enfin ça nous choque pas
84 parce que c'est ce qu'ils sont censés faire
- 85 EnsAll : ouais
- 86 EnsAng2 : donc pour nous ça nous choque pas : bon ils sont en train de le faire ; moi maintenant,
87 ce qu'a fait ComAng1, l'échauffement, moi ça m'a fait penser à un article que j'avais vu dans le
88 monde où on parlait de comment intégrer le yoga dans les classes de primaire. Et moi qui en ai
89 fait aussi un peu et qui vois ce que ça peut apporter, j'avais pensé : ils devraient faire des
90 formations pour les profs, pour qu'on fasse quelques petits exercices de yoga en début d'heure
91 et c'est exactement (---) c'est des choses très proches : là, les étirements, c'est quelque chose
92 qu'on fait aussi au yoga, la respiration c'est quelque chose qu'on fait aussi, et euh (.) et du coup
93 c'est vrai qu'ils sont tout de suite calmes. Et c'est quelque chose que moi j'avais pensé déjà
94 quand j'avais lu cet article, de trouver une forme, euh (.) un moyen de (.) peut-être justement
95 que ça les calme et qu'on aie plus le silence et qu'on aie plus d'écoute.
- 96 EnsAll : mhm, mhm
- 97 EnsAng2 : et là, en voyant ComAng1 [faire
- 98 Cherch1 : ça te donne]
- 99 EnsAng2 : [ça m'a tout de suite rappelé, oui, ben voilà (.)
- 100 Cherch1 : toi tu pourrais [aussi
- 101 EnsAng2 : oui, c'est] des choses, c'est des choses qu'on peut refaire en classe en début d'heure,
102 juste voilà, pour qu'ils se calment, pour (---) quand ils arrivent comme des piles électriques (---)
- 103 Cherch1 : et et moi alors j'aurais bien envie (---) alors là je sais pas si, si ça enregistre encore,
104 parce que j'avais fait beaucoup d'heures (---) oui c'est parfait ; je vais vous montrer juste un petit
105 passage, je voudrais juste qu'on remette un petit passage au début de (---) c'est juste là, voilà.
106 C'est juste après, quand ComAll a commencé (---) Je voudrais juste que vous observiez bien ce
107 qui se passe là.
- 108 ((EnsAll et EnsAng2 observent le cours de ComAll))
- 109 Cherch1 : là y'a quelque chose que vous avez vu dans ce qui s'est passé, là ?
- 110 EnsAll : c'est c'est <]ade>, elle faisait tout de suite, là elle faisait tout de suite euh
- 111 EnsAng2: Oui elle faisait automatiquement. On lui a dit : *müde*¹, elle a tout de suite fait *müde*
- 112 EnsAll : oui
- 113 Cherch1 : comment, qu'est-ce que vous voulez dire par : elle a fait tout de suite
- 114 EnsAng2 : bah les autres vont pas tout de suite réagir ; par exemple <Yasmine>, quand on lui a
115 dit de faire *müde*, [mais
- 116 EnsAll : *noch müder*²]
- 117 EnsAng2 : [plus exagéré, elle l'a pas fait ; parce que on était dans une phase de consignes ; donc
118 elle pensait, on lui disait de le faire mais elle, elle pensait qu'on lui explicitait la consigne ; du

¹ Fatigué(e)² Encore plus fatigué (e)

[18/04/2013]

[Chez EnsAng2]

Entretien d'auto-confrontation de 5^e, enseignantes EnsAll et EnsAng2

- 119 coup elle a pas le réflexe de de de le personnifier. Alors que <Jade> non ; on lui dit : fais *müde*,
120 elle fait *müde*.
- 121 Cherch1 : elle a même pas dit (.) fait *müde* ; elle a juste dit : « moi je suis fatiguée ». Et <Jade>,
122 tout de suite (--) ((mime le geste de fatigue joué par l'élève)) Moi ça m'a, ça m'a marquée. Et
123 après vous avez vu, il y a d'autres que vous avez vu, qui vous ont (--)
- 124 EnsAng2 : après on voit l'expression de ComAll. Tout passe par la voix et le corps.
- 125 EnsAll : oui, oui, oui, le corps.
- 126 EnsAng2 : Et c'est quelque chose qu'on apprend aussi, euh (.) sur le tas, finalement
- 127 EnsAll : oui, oui, oui, aucune formation (--)
- 128 EnsAng2 : quand on veut se faire comprendre sans utiliser, sans le passage par la langue, euh (.)
129 prim (---) française, on apprend vite à faire ça. On apprend vite. Et c'est, on travaille exactement
130 comme, comme elle, quand on veut expliquer les consignes euh aux élèves, ça va passer par tout
131 ça. Par le (.) la, le visage, le corps, [l'exemplification
- 132 EnsAll : oui oui] oui, on les concerne, oui oui
- 133 EnsAng2 : oui y'a beaucoup de techniques mais ça ce sont des choses qu'on apprend sur le tas.
134 Mais on utilise les mêmes techniques que ComAll pour faire passer les consignes et, et leur faire
135 faire des choses euh (.) sans avoir à passer par la langue de départ.
- 136 Cherch1 : ((en s'adressant à EnsAll)) et ComAll, tu as vu alors toi, qui enseignes l'allemand, tu as
137 vu ce qu'elle leur a demandé de faire ?
- 138 EnsAll : oui oui ces ces ces différentes étapes euh (.) le superlatif, le comparatif (--)
- 139 Cherch1 : voilà. Alors que c'était pas du tout une leçon de grammaire, mais finalement elle a (--)
- 140 EnsAll : mhm, mhm
- 141 Cherch1 : et est-ce que vous avez vu, donc à un moment donné y a la petite <Kelly>, qui doit
142 jouer euh (.) la joie extrême, vous avez vu la réaction des, des autres élèves ? Vous vous
143 souvenez de ce qui se passe ?
- 144 EnsAll : euh (--) non, je me souviens plus
- 145 Cherch1 : ce qu'a dit <Yasmine> ?
- 146 EnsAll : ah <Yasmine> : sie scheint. Ah c'était <Kelly>, alors ?
- 147 EnsAng2 : ah c'était la réaction de <Kelly> ? Oui parce que on voit pas bien
- 148 EnsAll : on voit pas bien
- 149 EnsAng2 : c'est pour ça, je me rendais pas compte ; elle a dit *shy*, oui
- 150 Cherch1 : et elle devait jouer l'expression de la joie, en plus au superlatif ! Et et donc c'est ComAll
151 qui mène l'activité et puis, et puis <Yasmine> dit : « *ComAll, <Kelly> is shy* ». Ça vous, ça vous
- 152 EnsAng2 : oui, ben oui, ben oui parce que forcément le réflexe est de dire en anglais ; moi j'ai pas
153 compris ça, parce que comme j'ai pas vu vraiment que <Kelly> était en train de
- 154 EnsAll : non, elle est cachée
- 155 EnsAng2 : comme elle est cachée, j'ai pas tout de suite compris qu'elle était en train de faire un
156 jeu extrême, donc j'ai juste demandé (---) moi j'avais compris la question de <Yasmine> comme :
157 est-ce qu'on peut aussi faire <Leïla> ?
- 158 Cherch1 : d'accord, ben c'est ce qu'a aussi compris ComAll, d'ailleurs
- 159 EnsAng2 : voilà c'est ça, c'est aussi ce qu'a compris ComAll.

4

[18/04/2013]

[Chez EnsAng2]

Entretien d'auto-confrontation de 5^e, enseignantes EnsAll et EnsAng2

- 160 EnsAll : oui parce que elle posait la question, oui, oui
- 161 EnsAng2 : voilà.
- 162 Cherch1 : oui c'est intéressant ; et qu'est-ce que vous en pensez, vous, de ce ce ce passage des
163 corps, des langues et puis d'une langue à l'autre ?
- 164 EnsAng2 : ben ça fait sens
- 165 EnsAll : oui ça fait sens et ça va aussi avec les enfants. Parce que ils apprennent aussi comme ça
166 par le corps déjà
- 167 EnsAng2 : ben ils sont très corporels. Regarde <Jade> : elle arrête pas de se dandiner, de bouger
168 et donc du coup, justement, c'est un moyen d'utiliser cette énergie de manière positive et euh (.)
169 et euh (.) de manière pédagogique. En fait ils a (---) ils apprennent comme ça ; et ils sont pas tout
170 le temps bridés euh (.) avec un carcan duquel ils peuvent pas bouger. Donc, bien sûr. Et après,
171 avec les deux langues, c'est magnifique parce que justement ils passent d'une langue à l'autre
172 sans aucun problème et même eux, en on leur parle en allemand ils répondent en anglais, ils
173 parleraient en allemand on va leur répondre en anglais, mais tout va bien, tout le monde se
174 comprend dans la concorde [quoi
- 175 EnsAll : [oui, oui]
- 176 EnsAng2 : et ça] c'est beau aussi. Y'a pas de concurrence, y'a, y'a pas une langue qui est plus belle
177 que l'autre, y'a pas : non j'aime pas cette langue, je peux pas la parler ; non on parle dans toutes
178 les [langues,
- 179 EnsAll : [ouais, oui]
- 180 EnsAng2 : tout] va bien, c'est naturel. Et ça c'est très beau.
- 181 Cherch1 : et là, juste une dernière question pour clore, puis après, je, [je
- 182 EnsAll : excuse]-moi, je me mouche
- 183 Cherch1 : vas-y, vas-y. Ma pauvre, oui, je vois que tu es bien malade.
- 184 EnsAll : ah ça c'est mon neveu ((rit))
- 185 Cherch1 : ah oui ! En fait, si donc, maintenant que vous avez exploré, on va dire (.) le (.) le (.)
186 l'enseignement conjoint, puis d'être ensemble à enseigner, est-ce que ça vous (.) donne envie
187 d'aller explorer d'autres pistes ? Est-ce que vous vous dites : oui c'est bien ? Ou est-ce que vous
188 trouvez que c'est quand même plus facile de cloisonner parce que justement il y a ces rituels
189 dont tu parlais ? euhm, donc bon, qu'est-ce que, qu'est-ce que vous pensez de cette façon dans
190 vos travailler justement en décroisonnement puis en changeant d'espace, puisque vous avez
191 parlé aussi du fait qu'ils utilisent de l'espace, etc (-)
- 192 EnsAll : oui ; moi je trouve que c'est bien les deux
- 193 EnsAng2 : mhm mhm ; moi ce que je trouve bien c'est d'alterner les deux en fait. On peut pas
194 décroisonner complètement, c'est une perte de repères totale
- 195 EnsAll : oui
- 196 EnsAng2 : et euh (.) et ils se sentent perdus. Mais en même temps d'être tout le temps cloisonné
197 c'est opprimant.
- 198 EnsAll : ouais, voilà.
- 199 EnsAng2 : et quand on commence à à avoir cette perspective de d'ouverture, je crois que
200 maintenant on va avoir de plus en plus de mal à refermer tout ça. On va plus, on est entrain de
201 s'ouvrir de plus en plus et de laisser partir de plus en plus et et et à en revenir, je crois qu'on
202 étoufferait. De revenir à plus de fermeture. Mais en même temps on a besoin quand même de

Entretien d'auto-confrontation de 5^e, enseignantes EnsAll et EnsAng2

- 203 certains rituels, on a besoin de (.) de repères, et eux aussi hein, et eux aussi en ont besoin et le
 204 demandent. C'est pour ça qu'ils nous disaient aussi : nos cours traditionnels on les veut, on les
 205 veut nos cours traditionnels ; « ah non, y va y avoir encore celui là qui va venir, et notre cours
 206 alors ? ». Voilà, parce que là, ces repères c'est quelque chose de familier, c'est leur quotidien à
 207 l'école, et on peut pas, on peut pas s'en passer. Par contre il faut savoir alterner entre les deux,
 208 jongler entre les deux, voir à les intégrer de temps en temps en fonction de ce qu'on veut faire,
 209 en fait. C'est ça hein ?
- 210 EnsAll : oui oui, non c'est vrai, les rituels c'est comme dans la vie, on a toujours notre rituel, [on a
 211 EnsAng2 : mhm], [mhm
- 212 EnsAll : on doit] faire ci, et après euh après ce rituel en fait on s'éloigne un petit peu, on est
 213 beaucoup plus créatif, et euh (.) mais il faut cet axe d'abord oui. Donc, et je pense que c'est pas
 214 mal qu'on ait commencé tard ; enfin tard, je dirais, mais au mois d'octobre, euh (.) le théâtre ; pas
 215 tout de suite parce qu'il a fallu installer ce rituel pour euh (--) voilà, trouver un petit peu le
 216 chemin, et puis euh (.) effectivement moi j'ai eu un peu de mal, quand même, au mois de - je t'en
 217 avais parlé - au mois d'octobre, c'était du n'importe quoi dans ma classe. Et je pense que (.) ils
 218 avaient un petit peu perdu leurs repères, ou je sais pas ce qui s'était passé et euh (.) en fait on est
 219 passé du cours carré à un petit peu du n'importe quoi, en fait ; enfin dans mes cours
- 220 EnsAng2 : mais après ça s'est calmé ?
- 221 EnsAll: Après ça s'est calmé mais il a fallu quand même quelques semaines quoi.
- 222 EnsAng2 : mhm, mhm.
- 223 Cherch1 : je sais pas, y'a quelque chose d'autre que vous auriez envie de dire ?
- 224 EnsAll : il y a tellement de choses en fait on sait pas, moi je sais pas par quoi commencer. C'est,
 225 euh (.) tout est, euh (.) enfin il faudrait tout bien hiérarchiser mais en hiérarchisant, euh (.) enfin
 226 on, c'est pas bien non plus parce que tout est relié ((rit)) mais euh oui, y'a beaucoup, beaucoup
 227 de choses à dire ; en fait c'est quelque chose de très très complexe et euh (--)très enrichissant
 228 aussi ; et riche ; voilà.
- 229 Cherch1 : ben je vous remercie ; en tout cas moi là j'ai déjà plein plein plein d'éléments. Je pense
 230 que pour aujourd'hui quand même c'était long, on pourrait peut-être arrêter.

Annexe 41 - Transcription d'année de 5^e - Entretien individuel - Comédienne germanophone ComAll , 17/12/2012

[17/12/2012]

[Théâtre MC93]

Entretien Comédienne germanophone année de 5^e <ComAll>

1 [Début de l'enregistrement non lancé avec remerciements à ComAll d'accepter de répondre aux
2 questions de Cherch1 et première question de cherch 1 : Qu'est-ce qui, d'après toi, est particulier
3 dans la coopération avec des artistes ?]

4 [Lancement de l'enregistrement]

5 ComAll : Ce métier est que c'est un métier qui, où (.) où un Humains'adresse à d'autres Humains,
6 donc à la limite le, le pas entre être sur scène ou être avec un groupe et créer avec ce groupe
7 quelque chose peut-être y a, y'a là-dedans quand même un lien très fort, hein, c'est pas du tout
8 quelque chose de totalement, totalement étranger à cet acte de (.) de (.) de jouer et aussi de
9 communiquer et de transmettre. Mais ce que je voulais dire c'est que, euh (.) pour moi, très
10 souvent, quand je vois à l'œuvre des gens qui n'ont une formation que de pédagogues, alors
11 après il y a des formations de pédagogues de théâtre où on passe aussi par (.) par le travail
12 d'acteur sur soi-même, mais je trouve toujours très difficile de (.) de, de faire une direction
13 d'acteur - je vais utiliser un mot un peu, le mot très professionnel - sans avoir été ou sans être en
14 situation soi-même d'être acteur. Je sais que moi, dans, dans le travail que je fais avec des gens
15 qui sont pas comédiens professionnels, donc dans, dans, dans un atelier de théâtre ou dans, dans
16 une direction de travail avec des non acteurs, le fait d'être comédienne et de savoir ce que c'est
17 d'être sur scène, ça m'aide énormément à comprendre très vite ce qui se passe chez l'autre
18 quand il est en situation et quand il n'y arrive pas. Et ma pratique personnelle m'aide
19 énormément là-dessus et du coup pour moi c'est, c'est (--) c'est (.) c'est, c'est passionnant d'avoir
20 ce, ce va et vient entre ma propre pratique de comédien, de savoir comment ça peut fonctionner,
21 comment je peux bloquer, comment ça peut se débloquer et le voir chez (.) chez l'autre si (.) si
22 différent qu'il soit de moi-même, donc il fonctionne différemment et puis c'est pas son métier,
23 mais il y a, il y a quelque chose, euh comment le dire, euh (.) euh il y a quelque chose, dans, dans,
24 dans la façon dont les choses se, se déclenchent quoi (.) enfin qu'on (.) qu'on, qu'on comprend
25 très, très intuitivement mais ce n'est que de l'intuition c'est une intuition qui est aiguësée par la
26 pratique du métier. (--) Euh voilà ; donc (.) donc pour revenir à la question pourquoi (.) pourquoi
27 on accepte, je (.) je (.) je me sens pas du tout euh (.) déplacée à faire, à faire ce travail, je fais le
28 lien avec mon métier et je pense que c'est, c'est (--) c'est bien, c'est bien, quand on parle de
29 pratique artistique (.) que, que ce soit (--) après, qu'on parle peinture, art plastique, chant
30 musique ou théâtre, que les artistes soient, soient présents dans, dans le contact avec les élèves.
31 Les, les gens, euh (.) c'est une façon moi-même aussi de (.) de, de communiquer sur mon métier,
32 de pas être dans ma tour d'ivoire, en permanence de (.) de rencontrer aussi en face ces, ces
33 jeunes gens qui ont, euh, qui sont des adolescents, hein et de (.) de les comprendre dans leurs
34 préoccupations, dans leur, dans leur univers, comment, eux, ils sont dans le monde aujourd'hui
35 et moi, par rapport à mon propre travail, ça me (.) ça me (.) ça me nourrit aussi, euh (.) après (.)
36 sur l'aspect pédagogique, certainement, il faut pas jouer à l'apprenti sorcier mais je crois qu'il y a
37 pas de hasard, je connais des acteurs qui ne recherchent pas du tout ce contact, euh (.) euh (.)
38 pédagogique avec, avec des (.) des élèves parce qu'ils se sentent pas à l'aise et c'est, c'est (--)
39 c'est très bien comme ça et il y en a d'autres, qui (.) qui (.) qui (.) voilà : ils trouvent quelque
40 chose qui les, qui les, qui les nourrit et une façon de transmettre qui leur plait. Après, par
41 rapport à mon métier, euh (.) c'est très facile, quand on est comédien aujourd'hui en 2012, en
42 France, de se faire absorber par les ateliers. Il y a beaucoup plus de demandes à faire de la
43 pédagogie théâtrale qu'à un travail en tant qu'acteur. Euh (.) et c'est juste rester très vigilant que
44 les projets qu'on fait, qu'on (.) qu'on, que ça fasse sens avec son propre travail d'artiste et de pas
45 se laisser avaler ; c'est-à-dire pour moi, j'ai besoin que le travail, un travail comme celui que je
46 fais ici à Bobigny, que (.) que ça reste dans un équilibre par rapport à mon travail de (.) de scène
47 et que tout d'un coup je me retrouve pas à faire, euh (.) 90% de mon temps de travail des ateliers
48 et finalement jouer, euh (.) 10 fois par an. Il y a, j'ai des collègues à qui ça arrive et c'est (--) bon,
49 j'ai la chance aujourd'hui que, voilà, que j'ai l'impression que, pour moi, j'arrive à trouver un
50 équilibre où les choses se nourrissent mutuellement et se portent, voilà (---)

51 Cherch1 : Et, euh (.) de ton point de vue à toi, en fait, comment est-ce que tu définirais le projet
52 qu'on fait, comment est-ce que tu le comprends, comment (--) si tu avais à le présenter, le projet
53 qu'on fait, comment est-ce que tu le présenterais ?

1

Entretien Comédienne germanophone année de 5^e <ComAll>

- 54 ComAll : Comment est-ce que je présenterais ce projet ? ((rit))
- 55 Cherch1 : Ou comment est-ce que tu le comprends ? Enfin, c'est pas vraiment, tu vois (---)
- 56 ComAll : Oui, oui, oui, c'est une bonne question, surtout en ce moment où, après (.) après une
 57 année on est un peu en train d'analyser ce qu'on a vécu, de réorienter des choses parce que on
 58 sent que on est parti sur, euh (.) sur, euh (.) une idée passionnante mais qui, en même temps,
 59 pose, pose des questions très fortes ((rit)), alors qu'est-ce, qu'est-ce que c'est tout ça, euh (.)
 60 ((rit)) moi je (.) j'ai cru (.) je crois toujours participer en tant que comédienne à un projet de
 61 théâtre, où on fait un projet théâtre avec des jeunes d'un collège, donc on les a, on a démarré
 62 quand ils étaient en 6^e et l'ambition c'est bien de poursuivre pendant toute (.) de faire évoluer ce
 63 projet donc dans l'apprentissage, je veux dire dans la découverte de ce que c'est le théâtre, être
 64 sur scène, faire du théâtre, jouer, avec tout ce que ça implique d'annexe aussi, hein, tout ce que
 65 ça amène de théâtre, et, et la petite, la petite, la petite chose qui pimente le tout, ben (.) c'est que,
 66 bon, euh (--) on fait appel à moi parce que je suis de langue germanique donc je peux faire du
 67 théâtre en allemand, c'est ma langue maternelle, donc, ben (.) je fais du théâtre en allemand avec
 68 ces jeunes gens ; simplement eux ils, ben (.) ils ne sont pas allemands, euh (.) ils découvrent la
 69 langue, donc (.) donc comment (.) comment, euh (.) comment ils découvrent dans ce projet, non
 70 seulement le théâtre, alors c'est bien sûr un objectif d'apprendre la langue par le théâtre, mais
 71 on fait appel à moi en tant que comédienne donc je pense que je n'ai pas à me situer en tant que
 72 pédagogue de langue, et d'ailleurs c'est ça qui est absolument génial dans ce projet parce qu'on
 73 est entouré, on travaille en équipe, donc l'attente qu'on a envers moi, c'est pas de me déguiser en
 74 spécialiste de la langue ou l'apprentissage de la langue par le théâtre, moi je viens, je fais un
 75 projet théâtre, je le fais en allemand, maintenant, ben (.) eux, en face, ben oui, je fais pas tout à
 76 fait comme si j'avais un groupe qui comprend l'allemand, faire, faire appel au même mode de
 77 communication pour faire passer, euh (.) pour faire passer, le (---) même des consignes toutes
 78 simples, hein, pour, pour, pour démarrer, euh (.) pour démarrer une séance de travail, ben voilà,
 79 quoi (.) il faut que je trouve par le geste, par (.) par l'émotion, par le regard, euh (.) ou même par
 80 le mot juste, par l'intonation juste, quoi (.) de quoi m'adresser à eux ; donc je trouve que pour
 81 moi aussi c'est un énorme défi, évidemment pas que pour eux ((rit)) mais c'est ça qui est, c'est ça
 82 qui est bien dans ce projet. Parfois ça fait peur, on se dit bon, est-ce que, est-ce que voilà, est-ce
 83 qu'on est dans le juste, est-ce que j'y arrive, est-ce que (---) mais, mais justement, on est
 84 plusieurs à regarder, à se renvoyer les choses donc (.) donc on n'y est pas tout seul je crois que
 85 tout seul ça serait difficile parce qu'on se poserait peut-être des questions auxquelles on (.) on
 86 n'aurait pas de réponse ou on se poserait pas les bonnes questions, ou ((rit)) on se dirait ben
 87 non, mais là ça n'a pas du tout été pour moi alors que finalement celui qui regarde en face dit :
 88 mais non, regarde, c'est peut-être normal ce qui arrive, que là on est à un point où peut-être on
 89 touche parfois aussi les limites du déficit qu'on s'est lancé. Parce qu'il est quand même énorme,
 90 hein, parce que ces élèves n'ont jamais fait de théâtre, de théâtre, non plus, donc comment,
 91 comment leur transmettre des (.) des, des (---) les règles du jeu, du jeu théâtral ? d'autant plus
 92 qu'ils sont adolescents et que je pense que, vu le système scolaire actuel dont ils sont issus, ils
 93 ont très, très peu l'habitude de travailler dans une certaine liberté ; c'est pas habituel du tout
 94 pour eux ; donc comment, comment on (.) on vit avec cette liberté ? comment on se l'approprie ?
 95 comment on est constructif ? et pas tout d'un coup, je dirais, on ouvre quelque chose et c'est
 96 tellement pour eux, ça, ça devient une espèce de soupape et après ça, ça part dans tous les sens
 97 parce qu'ils n'ont pas l'habitude qu'on (.) qu'on, qu'on leur donne cet espace-là, de cette manière.
 98 Et en plus après je n'ai pas les mots, je veux dire ils peuvent toujours se réfugier derrière le fait
 99 de ne pas, de ne pas comprendre pour pas entendre, un moment donné, quand la soupape
 100 éclate ; ils ont toujours cette possibilité de faire semblant de pas comprendre pour pas, pour pas
 101 se mettre là où on aimerait les amener, quoi.
- 102 Cherch1 : Et comment tu ressens, comment tu sens que justement ils font semblant de pas
 103 comprendre ou comment tu sens qu'ils ne comprennent pas ?
- 104 ComAll : Alors (---) je pense que c'est (--) c'est (.) c'est complexe, parce que y'a, y'a, y'a beaucoup
 105 de facteurs je pense qui, qui jouent là-dessus, je pense qu'il y a aussi parfois, on fait du théâtre

Entretien Comédienne germanophone année de 5^e <ComAll>

106 donc, euh (.) c'est pas habituel, on se met devant les autres on (.) on, on doit tout d'un coup sortir
 107 des choses de soi-même, être soi-même, savoir ou même savoir où on en est, qui on est, qui on
 108 est, ce qu'on a envie de dire et ça peut faire peur ; c'est pas habituel, ça peut faire peur ; il y a le,
 109 le, le regard sur soi-même et aussi le regard des autres et du coup, ben (.) je pense que cette,
 110 cette peur peut parfois, aussi, jouer dans le fait de se dire, ben (.) finalement, je (.) je comprends
 111 pas, je comprends pas, alors que je pense qu'au fond ils comprennent, mais, mais parfois il y a
 112 aussi cette, cette peur de se lancer et du regard et, et c'est vrai que là c'est un point parfois où le
 113 recours à une langue commune me manque pour, euh (.) peut-être plus rassurer, peut-être plus
 114 rendre conscientes certaines, certaines choses où je peux pas, en allemand, on n'a pas, on n'a
 115 pas suffisamment une langue commune pour aborder ça. Je pense que ça joue (8s) Euh (.) après,
 116 euh (.) je ne sais pas, c'est (--) c'est toujours délicat de dire, de dire de l'autre « mais là tu fais
 117 semblant d'avoir peur, ou là tu as vraiment peur, ou là tu comprends, ou là tu ne comprends
 118 pas » ; donc (.) donc de quel droit, après, je dis à l'autre : « mais t'as très bien compris ou tu, tu
 119 n'as pas compris » ; bon, parfois, parfois la situation montre que, mais en même temps avec
 120 toute la conscience que je peux avoir, qu'on peut toujours avoir recours au fait de jouer à ne pas
 121 avoir compris, parce que c'est quelque chose peut-être à quoi on peut jouer tous, tous les jours,
 122 même quand on communique dans sa propre langue ; on (.) on peut le faire (---): on peut faire
 123 semblant de pas entendre ou comprendre l'autre ((rit)); d'ailleurs c'est une grande question,
 124 hein, que celle-là, euh (.) mais c'est une question sur laquelle j'ai pas envie de m'attarder non
 125 plus, quoi. Si je sens que, de toute façon, il y a une raison pour laquelle ils ne comprennent pas,
 126 est-ce qu'ils font semblant, est-ce qu'ils ne font pas semblant, y'a une raison ; ça veut dire que
 127 dans la situation on n'a pas trouvé la bonne, la bonne clé pour se comprendre donc il faut, il faut
 128 la chercher ; pas s'attarder sur le fait : est-ce que tu fais semblant ou est-ce que tu as très bien
 129 compris, quoi ? Je crois qu'on rentre là dans quelque chose qui n'est pas, qui ne serait pas
 130 constructif, quoi. Mais je ne sais pas si j'ai répondu à la question ?

131 Cherch1 : Si. Absolument

132 ComAll : Je fais des grands digressions et (---) ((rit))

133 Cherch1 : Mais c'est très bien, c'est très intéressant. Et, oui justement, tu parlais un petit peu de
 134 l'année dernière, tu as dit plusieurs choses sur lesquelles, ben (.) tu vois, j'aimerais bien que tu
 135 digresses justement ; tu as parlé un tout petit peu de l'année dernière, tu dis on fait le bilan de
 136 l'année dernière et puis tu as parlé aussi des règles du jeu théâtral, j'aimerais bien que tu (---)
 137 peut-être que, de ton point de vue à toi, que tu me dises comment tu as perçu - alors peut-être
 138 l'année dernière parce que cette année c'est un petit peu différent - mais d'abord pour l'année
 139 dernière, l'évolution des élèves. Est-ce que si tu te remémorises, euh (.) comment ils étaient au
 140 tout début, comment tu les as sentis, perçus, et puis jusqu'où vous les avez emmenés en équipe
 141 aussi avec les enseignants par rapport à leurs, leurs attitudes corporelles - ou toi en tant que
 142 comédienne tu, tu observes peut-être aussi d'autres choses, tu observes justement en fonction
 143 des règles du jeu théâtral dont tu me parlais - comment tu trouves qu'ils ont évolué, euh (.) leur
 144 rapport à l'espace, est-ce qu'il a changé ? leur rapport au jeu théâtral, est-ce que, par rapport à la
 145 langue - justement, tu parlais de la langue - est-ce que tu as l'impression que ils ont évolué ? oui,
 146 non ? Dans quel sens ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? euh (.) voilà, je me posais un petit peu (---) tu
 147 vois, leur comportement, à la fois individuel, comment ils se positionnent, et puis en groupe

148 ComAll : Mhmm

149 Cherch1 : Est-ce que tu as vu des changements ? alors ?

150 ComAll : Alors je rebondis sur ta dernière remarque : je (.) je sens chez certains un petit virus du
 151 théâtre qui commence à les mordre. J'ai vraiment l'impression qu'ils ont perçu, euh (.) le côté, si
 152 je parle de virus c'est justement quand on perçoit le côté absolument génial, que ça peut avoir
 153 de, d'être sur une scène, d'être en situation théâtrale, euh (.) d'invention, de créativité même à
 154 travers un texte, ce que, ce que (---) toutes les portes à l'intérieur qui peuvent s'ouvrir ; il y en a
 155 quelques-uns qui l'ont perçu, j'ai l'impression. Et c'est normal qu'il y en ait que quelques-uns
 156 parce que tous ne sont pas, euh (.) à mettre sur une scène, c'est pas, tout le monde n'est pas à
 157 l'aise avec ça ; même si on peut avoir l'objectif que tout le monde dans ce projet va se mettre sur

158 scène et en tirera quelque chose de, d'important pour lui-même, et de toutes façons, l'objectif
 159 n'est pas n'en faire des (.) des acteurs, mais je crois qu'il y en a vraiment qui ont, qui ont, qui ont
 160 compris de quoi précisément ils pouvaient s'emparer au moment où on leur dit : on est, on est
 161 dans une situation théâtrale. Ça je l'ai vraiment vu chez certains. Mais, je crois que c'est
 162 compliqué parce que quand c'est un groupe qui, qui, contrairement à un atelier habituel, où les,
 163 les, tout le monde a choisi de venir faire du théâtre, tout le monde ne l'a pas choisi, il y a toujours
 164 aussi ce poids du groupe, le regard du groupe, et parfois aussi la censure du groupe, qui, qui ne
 165 permet pas toujours à ceux qui ont finalement compris le truc et qui auraient envie de donner
 166 plus, et, peut-être aussi, Mhm, se dévoiler peut-être plus, se mettre plus en danger, je dis ça dans
 167 le bon sens du terme, l'acteur si je dis se met en danger, c'est-à-dire il, il montre sa fragilité d'une
 168 belle manière parce qu'il se montre lui sans, sans masque contrairement justement et
 169 évidemment le groupe ne le permet pas forcément. C'est (.) c'est compliqué, puis c'est aussi
 170 compliqué à leur âge. Ils se bagarrent avec, avec plein de choses : ils sont plus vraiment des
 171 enfants, ils sont pas encore des adultes ; donc je pense que là tout de suite là où on est avec
 172 eux, c'est un moment compliqué, d'abord pour eux, d'abord pour eux. (--) Euh ; l'année dernière,
 173 pour revenir un peu au début de la question, ils étaient en 6^{ème} ; donc, euh (.) quand on a
 174 démarré en début d'année, ben (.) ils étaient encore vraiment, je pense dans l'enfance. 6^{ème},
 175 5^{ème} on (.) on, on les voit vraiment changer ; en plus ils ne grandissent pas à la même vitesse :
 176 les filles, quand on les regarde, sont déjà des jeunes femmes, les garçons, ben (.) on voit, ils
 177 commencent à changer mais, bon, il y en a qui sont quand même encore des vrais, des vrais
 178 petits garçons, quoi (.) donc il y a, il y a comme ça des (.) des, des (.) des différences énormes, je
 179 pense, entre ce qui les travaille dans leur tête et dans leur corps, les uns et les autres, et, et
 180 mettre tout ça sur un, voilà, sur un, ein Gemeinsamennener, Mhm, c'est (--) c'est (.) c'est pas
 181 simple, hein, parce qu'en plus, comme justement on est dans l'expression (.) on est, on est dans
 182 quelque chose où, quand même, au théâtre, qu'est-ce qui, qu'est-ce qui est intéressant ? c'est
 183 que chacun existe avec son individualité, sa personnalité et donc, tout d'un coup, la, l'affirmer, la
 184 dévoiler, ou comme je l'ai dit, peut-être même savoir où (.) où elle est soi-même parce que on se
 185 cherche, c'est (--) c'est (.) c'est un sacré truc, c'est un sacré truc.

186 Et pis il faut avoir énormément confiance dans un groupe, dans l'autre. Et encore une fois, je
 187 redis ce que j'ai dit tout à l'heure : ils ont pas forcément l'habitude de gérer ça, de vivre comme
 188 ça en groupe ; je pense que le système scolaire ne, ne les a pas, euh (.) accompagnés à être
 189 comme ça ensemble ; et, donc par rapport au travail, on (.) on, on les voit, on les voit changer, on
 190 les, on les voit changer ; euh (.) je crois que, peut-être, le travail comme on l'aborde cette année
 191 en langue - justement on travaille que en allemand, ou que en anglais - peut-être avec des
 192 enfants plus petits ça aurait été plus simple, parce que la, la modélisation ou l'exemple donné par
 193 le comédien qui anime, qui peut y aller par, euh (.) par un jeu uniquement physique, ça serait
 194 plus simple pour des enfants plus petits ; je pense pour eux, ils sont vraiment là à un âge où ça
 195 devient difficile quand ça passe que par le corps, c'est une sensation que j'ai. Et peut-être avec
 196 des gens plus grands, peut-être le fait de lâcher là-dessus serait peut-être plus simple aussi ;
 197 encore que s'ils avaient choisi de faire du théâtre (---)

198 Hem, moi j'ai été très surprise, l'année dernière, quand même, de la, de la vitesse à laquelle
 199 finalement, euh (.) on a pu rentrer dans le projet ; j'ai trouvé ça assez, assez rapide, même si, bien
 200 sûr, théâtralement il y avait plein de, plein de choses qui, qui, étaient qui étaient très, très
 201 basiques, très, très () il faudrait beaucoup travailler sur cet aspect ou sur celui-ci mais j'ai trouvé
 202 quand même qu'il y avait très vite, de leur part, une, une capacité à, à se mettre en situation - si
 203 petite qu'elle soit, peu importe - et à, à parler dans une autre langue ; c'est quand même pas
 204 rien ; moi ça m'a assez, ça m'a assez bluffée ; c'est allé assez vite ; après, dans la 2^{ème} partie de
 205 l'année, je pense qu'on a eu du mal à, on a eu du mal, c'était pas facile, après un démarrage très
 206 rapide de, d'approfondir les choses ; je pense que ça c'était compliqué et c'est peut-être pour
 207 l'instant toujours la question, euh : comment maintenant on va approfondir, en plus en, en, en
 208 tenant compte aussi de leur désir à eux, parce que eux, ils ont envie d'un texte, ils ont peut-être
 209 aussi des images de théâtre (---) dans la tête donc ils ont aussi besoin eux de sentir que le projet
 210 euh (.) évolue, euh devient plus important, et en même temps il faut qu'on se donne les outils

[17/12/2012]

[Théâtre MC93]

Entretien Comédienne germanophone année de 5^e <ComAll>

- 211 pour, pour, pour pouvoir donner de l'ampleur, de la profondeur à tout ça, pas seulement au
212 niveau textuel mais aussi au niveau du jeu, de l'émotion et là c'est (--) c'est un peu le défi des 6
213 mois à venir, hein, je trouve ; moi je les peu vus en jeu depuis la rentrée donc je (.) je (---)
- 214 Cherch1 : Je parlais surtout de l'année dernière, effectivement. Et par rapport à, alors là quelque
215 chose qui est vraiment euh la base du théâtre, c'est-à-dire la, la à la fois la prise de conscience tu
216 parlais de sa personnalité, de son, de son, de sa propre individualité, et à la fois euh se
217 positionner dans l'espace parce qu'en fait c'est aussi ce qu'on leur donne en temps, en en liberté
218 c'est non seulement de s'exprimer mais c'est aussi de se déplacer
- 219 ComAll : oui, oui, oui
- 220 Cherch1 : Et est-ce que tu as, en tant que comédienne, là vraiment je (.) est-ce que tu as
221 l'impression qu'il y a eu un changement à ce niveau-là, par exemple ? est-ce que vous y avez
222 consciemment travaillé ? Est-ce que vous avez consciemment travaillé ça ?
- 223 ComAll : oui, oui
- 224 Cherch1 : Pourquoi (.) dans quelle intention ? et euh est-ce que vous avez noté un progrès et
225 comment vous avez ressenti ce progrès ?
- 226 ComAll : Oui, je pense qu'ils ont quand même acquis une conscience de leur corps dans l'espace.
227 Parce que quand je me souviens du début, euh (.) c'était, c'était, non c'était vraiment quelque
228 chose qui était, qui était pas présent, euh si, si parce que je pense que oui, le théâtre c'est
229 vraiment un être ou des être dans, dans un espace ou dans des espaces et en plus on a travaillé
230 l'année dernière avec tout le temps tout le monde sur scène, donc pour que ça, pour que ça soit
231 lisible même pour eux-mêmes il, il, il fallait le structurer cet espace, il fallait avoir la conscience
232 de l'espace et, et même dans, dans les, dans les jeux dans les échauffements, dans les
233 improvisations qu'on fait je (.) je pense qu'ils ont, ils ont en toute douceur, je pense oui qu'ils ont,
234 qu'il ont acquis (---)
- 235 Cherch1 : Et à quoi tu le vois concrètement, essaie de penser à 1 élève ou 2, concrètement, à quoi
236 tu vois ça ?
- 237 ComAll : Ben à leur, à leur façon de se placer dans l'espace, euh (.) à leur façon d'entrer dans
238 l'espace, de le, de le, de le remplir l'espace, à leur façon de (.) de prendre conscience que si celui
239 qui regarde - je dis exprès pas public hein pour l'instant - mais celui qui regarde (.) de se, de se
240 tourner vers lui de (.) de se placer par rapport à un partenaire, pas directement devant ou
241 derrière - parce que la façon de se placer sur une scène n'est pas une façon quotidienne, surtout
242 à partir du moment où en est 2 ou 3 - euh (.) euh (.) je (.) je (.) je vois quand même que là-dessus
243 ils ont, ils ont aujourd'hui la conscience, quand ils sont plusieurs sur scène, de pas se placer en
244 ligne les uns derrière les autres et d'ailleurs pour ça on a, on a quand même fait des tableaux
245 l'année dernière extrêmement complexes : quand je pense à la tour Eiffel, où sur un claquement
246 ((claque des doigts)) de doigts, y avait 15 personnages qui devaient se placer sur scène et tout le
247 monde était autour de cette tour Eiffel, donc il fallait qu'il y ait plusieurs plans et je pense qu'ils
248 ont vraiment intégré ça ; parce que pour pouvoir reconstituer le tableau aussi vite il doivent
249 avoir la conscience de l'espace et plus chercher tout d'un coup, tac, sur une indication, un top, ils
250 savent, ils savent se placer.
- 251 Cherch1 : Donc en fait si (---) tu me corriges, mais ce que tu veux dire, c'est que, non seulement
252 ils ont la conscience de l'espace, mais aussi des autres dans l'espace ?
- 253 ComAll : oui
- 254 Cherch1 : et donc une forme de (.)
- 255 ComAll : Ben il faut que j'aie la conscience de moi-même dans l'espace mais aussi de ce qui
256 m'entoure, parce que ce qui m'entoure fait partie de l'espace dans lequel je me, je me, je me
257 trouve, l'espace dans lequel je me trouve n'est pas forcément un espace vide, ni ce qui est
258 derrière moi, ce qui est devant moi, ce qui est à côté de moi.

Entretien Comédienne germanophone année de 5^e <ComAll>

- 259 Cherch1 : Et pour toi qu'est-ce que, qu'est-ce que ça repré (---)pourquoi est-ce que vous avez
 260 insisté, non seulement, donc, pour le, le, les personnes qui, qui regardent, comme tu dis, mais
 261 pourquoi est-ce que vous insistez, en théâtre, pourquoi est-ce que, enfin quasiment toujours, on
 262 commence par des activités, euh (.) non verbales ? pourquoi est-ce qu'on commence par, euh (.)
 263 des (---) on passe par exemple, euh (.) Isa, euh, ComAng1 elle a fait passer un clap, toi t'as fait
 264 passer la balle, donc on a complexifié le, le passage, pourquoi le contact avec les yeux ? pourquoi
 265 ça en premier ? enfin qu'est-ce que, comment tu le présenterais toi ? comment tu le ressens ?
 266 pourquoi vous (---)est-ce que c'est intuitif ou est-ce que c'est pensé ? Est-ce que ça (--)
- 267 ComAll : Non, de toutes façons, le, le théâtre, la présence du corps est là avant la parole, de toutes
 268 façons, donc la, la, la question du corps, euh (.) le corps communique déjà quelque chose, une
 269 façon d'entrer, de traverser un espace ; ça, ça raconte déjà, on peut raconter une histoire rien
 270 que, rien que comme ça, euh (.) donc après, je peux mettre tous les mots que je veux, si, si c'est
 271 pas en accord déjà avec, avec, avec le corps dans l'espace, et l'émotion de ce corps dans l'espace
 272 et la présence de ce corps dans l'espace et l'émotion qu'il a à ce moment-là, je peux mettre tous
 273 les mots que je veux dessus, c'est (-- c'est (-- c'est (---) je ne (.) je ne (.) je sais pas ce que je
 274 communique dans ce cas-là, hein ? donc (.) donc, donc je crois que le mot, la parole c'est un peu
 275 la pointe de l'iceberg au théâtre, donc il faut d'abord que ce soit organiquement, euh (.) là,
 276 ressenti et le mot surgit de là (---) et pas le contraire. Je sais pas si j'ai répondu (--)
- 277 Cherch1 : Si parfaitement, c'est exactement, si, si bien sûr. Euh (-- oui tout à l'heure tu parlais, tu
 278 disais que tu as senti, je vais creuser un peu parce que ça m'intéresse, en fait. Tu as dit que tu as
 279 senti que certains élèves, euh (.) avaient pris le virus du théâtre. Bon, je pense que tu en as
 280 devant les yeux 1 ou 2 auxquels tu penses, et euh (.) j'aimerais bien, que tu, si tu peux, si c'est pas
 281 trop difficile justement de mettre des mots là-dessus, mais de dire en quoi tu sens qu'ils ont pris
 282 le virus, qu'est-ce qui te fait dire dans leur changement peut-être d'attitude (---)
- 283 ComAll : Ah mais c'est quand, quand on démarre une séance, une improvisation et on dit : « bon
 284 qui veut y aller ? » il y a des yeux qui brillent (---) qui brillent avec des étoiles qui, qui scintillent
 285 dans certains, certains regards, même si après ils osent pas dire « je veux », pour toutes les
 286 raisons qu'on a évoquées tout à l'heure, au groupe, où parfois on n'ose pas trop montrer qu'on a
 287 un tel désir, parce que le groupe est parfois senseur, mais c'est (-- c'est oui, c'est des yeux qui
 288 brillent, et après c'est (-- c'est aussi une façon d'être en scène où (.) où tout d'un coup, on (.) on
 289 voit qu'ils ont vraiment compris, qu'ils peuvent explorer, c'est-à-dire quand on donne une
 290 consigne, ils restent pas que dans la consigne qu'on a donnée, mais tout d'un coup ils y, ils y, ils
 291 nous surprennent, ils y mettent des choses inattendues ; y'a, y'a un, un, un, y'a quelque chose qui
 292 s'est allumé, y'a, y'a, y'a un investissement, y'a quelque chose qui, qui déborde dans le sens
 293 jouissif du terme, quoi. Alors que d'autres, euh (.) ils vont très bien appliquer quelque chose, ils
 294 essaieront de bien faire, comme de bons élèves, ils auront plus ou moins de plaisir à le faire, mais
 295 il y en a d'autres, on sent, on sent que y'a quelque chose, il y a un petit feu qui s'est, qui s'est
 296 allumé, quoi (.) et que, et que tout d'un coup ils ont la capacité d'aller bien plus loin que la
 297 consigne, ou, si je dis consigne, la, le, le petit stimuli qu'on leur a donné, ils s'en sont emparé et ils
 298 sont en capacité d'amener ça beaucoup, beaucoup plus loin, de se surprendre, de nous
 299 surprendre.
- 300 - Cherch1 : Et est-ce que - alors là peut-être que tu n'auras pas de réponse parce que moi j'en n'ai
 301 pas, hein, j'essaie d'imaginer et de penser à des élèves - mais est-ce que toi tu as le sentiment,
 302 justement parce que tu, tu leur parles en allemand, est-ce que tu as l'impression que ces
 303 enfants-là, qui ont justement gagné le virus, est-ce que ça les a débloqués en langue ou est-ce que
 304 tu fais pas spontanément le lien, est-ce que t'as d'abord observé, y en a peut-être pas, je sais pas,
 305 là je (.) je (---)
- 306 ComAll : J'ai l'impression que ceux qui ont, ont (---) ceux chez qui cette petite flamme s'est
 307 allumée, y, y sont pas gênés par la langue ; je pense, voilà comme ça, hein je dis ça spontanément,
 308 après il faudra peut-être le creuser, mais ceux que je vois, j'ai l'impression que ils ne se laissent
 309 pas bloquer par la langue ; quelque part il y a quelque chose de plus fort qui les, qui les, qui les
 310 pousse à y aller et que, finalement, ils arrivent à se, à se moquer de la langue parce que le jeu,

Entretien Comédienne germanophone année de 5^e <ComAll>

311 l'essence même du théâtre, a pris (.) a pris le dessus ; ils ont compris que - ça rejoint aussi la
 312 question de l'espace - que avant ça, il y a déjà ce corps qui est présent, une, une émotion, une
 313 intention et que ça, c'est plus une question de allemand/français, euh (.) anglais/chinois, euh (.)
 314 peu importe, quoi (.) c'est au-delà de ça quoi.

315 - Cherch1 : Mhm, c'est intéressant. Alors, bon, j'avais une question, mais là ça va être peut-être
 316 compliqué pour toi, on en a un petit peu parlé, je voulais vous demander comment vous
 317 ressentiez, donc si ComAng1 avait été là, peut-être que ça aurait été plus facile parce que vous
 318 auriez pu vous renvoyer la balle, mais comment tu ressens ce début d'année ? alors là peut-être
 319 que c'est une question trop compliquée parce que tu ne les as pas vus ; si tu as envie de dire
 320 quelque chose, parce que, quand même, tu as vu les premières séances, euh (.) c'est peut-être
 321 intéressant justement, ben (.) de dire ce que tu as ressenti les toutes premières séances, et puis
 322 qu'on en reparle après plus tard (--)

323 - ComAll : Oui, oui, je les très peu vus en action parce que quand on (.) on, on redémarre après
 324 de longues vacances euh on (.) on les, on les récupère de loin quelque part, hein, c'est parfois un
 325 redémarrage ; en même temps, bon, tout est là aussi, hein, mais il faut, il faut se remettre dedans,
 326 il faut se donner le temps de se retrouver, de se retrouver ; euh (.) non je crois qu'après il y a, y'a
 327 chez eux peut-être aussi, mais je crois que nous on est dans la même (---) on est dans la même
 328 interrogation de l'évolution du projet quoi ((rit)) ; c'est normal, eux ils ont eu, heureusement ils
 329 ont eu l'impression d'avoir accompli quelque chose l'année dernière, ils ont joué, ils ont pu jouer
 330 au Goethe, je pense que c'était très bien parce que c'est quelque chose de très valorisant, ils ont
 331 joué aussi devant les parents donc ils sont (--) ils sont allés au bout d'un parcours, en plus une
 332 année scolaire c'est quelque chose qui se, qui se tient en lui-même, en elle-même ; et, et donc la
 333 question, oui, mais alors qu'est-ce qu'on va faire de plus ? qu'est-ce qu'on va faire de mieux ? il
 334 faut dire que cette notion, nous, on voit tout de suite là où on doit aller plus loin dans, dans le jeu,
 335 dans, dans la pratique et dans la langue ; ben eux, on va pas leur dire, ben oui, mais vous savez,
 336 l'année dernière c'est des gens qui ne s'étaient pas encore très bien (---) non mais voilà que (.)
 337 que, comment on met ces trucs-là devant nous quoi ? je pense que eux c'est normal, avec leur,
 338 leur fougue ils, ils veulent aller, ils veulent aller vite quoi (.) ils sont impatients et, et en même
 339 temps pour, pour, pour partir de là où on était l'année dernière et bien faire évoluer les choses il
 340 faut, il faut parfois faire et refaire des choses ; je crois que là-dessus l'artistique parfois ne triche
 341 pas, hein, il faut, il faut, comme le danseur, recommencer certaines gammes et là ils sont parfois
 342 un peu impatients ; disent : oui ça on l'a déjà fait. Oui on l'a déjà fait, mais avec l'expérience que
 343 t'as, tu peux refaire et tu vas faire différemment. Ça, je crois qu'il faut encore qu'on travaille là-
 344 dessus ; qu'ils découvrent le plaisir de ça ; c'est un peu le piège d'une consommation, tu vois de
 345 (.) de, de (.) de, euh ,oui, une consommation d'atelier, d'exercices ; et ben oui, il faut toujours du
 346 nouveau ; je le comprends et c'est important de toujours, euh (.) découvrir les choses et, et en
 347 même temps, c'est très important aussi de découvrir que il y a des choses qu'on peut (---)
 348 surtout quand on est comme ça sur un parcours long, hein, qu'on (.) qu'on s'est donné par
 349 rapport au théâtre, qu'y a des choses qu'on peut refaire et que comme on les a déjà faites,
 350 justement, on va pas les faire pareil ; c'est la fameuse plasticité du cerveau, c'est-à-dire qu'on est
 351 toujours dans une première fois : puisque que ce que j'ai fait hier va avoir laissé une trace dans
 352 mon cerveau, et quand j'ai fait ça hier je n'avais pas encore cette trace, donc si je le refais
 353 aujourd'hui, ben ça va être différent dans mon corps, dans mon cerveau, euh et, et c'est vrai que
 354 pédagogiquement je trouve que c'est un sacré défi de les amener à accepter de (.) de refaire des
 355 choses qu'ils ont déjà faites et de (.) de pas être tout de suite dans le rejet du déjà fait : ça c'est
 356 vu, c'est coché, euh (---) alors bon (---)

357 - Cherch1 : Oui, je suis tout à fait d'accord ((rit)) ; et bon, ben (.) de toutes façons, oui, je pense
 358 que pour toi ce serait intéressant - là tu les as vus juste en atelier mais, euh (.) tu les as pas vus
 359 en action - je pense que pour toi ça serait intéressant de voir avec le travail, parce que justement
 360 ils sont allés eux-mêmes au théâtre, ils ont eu cette expérience, comme tu disais, qu'ils ont des
 361 représentations du travail, ça c'est sûr qu'ils en avaient, qui étaient très, euh , enfin presque
 362 caricaturales puisqu'ils étaient allés (---)

363 - ComAll : Le rideau rouge ()

Entretien Comédienne germanophone année de 5^e <ComAll>

364 - Cherch1 : Oui parce qu'en fait, on les a entendus, certains n'étaient jamais allés, et pour ceux
365 qui y étaient allés, en fait la pièce qu'ils avaient vue c'était Molière, en primaire, donc
366 évidemment c'était leur représentation du théâtre, mais bon justement ça serait intéressant de
367 voir comment, après ces semaines et ce qu'ils ont vécu, comment, toi, tu vas les, les percevoir. Et,
368 euh (.) ce qui m'intéresserait maintenant, parce que, non seulement tu as ton positionnement en
369 tant que comédienne, avec ComAng1 qui est aussi comédienne - mais qui est comédienne d'une
370 autre culture même, même, culture de théâtre, je pense - donc je pense que, même s'il y a un
371 langage commun qui est le langage du corps, il y a quand même aussi une autre culture, enfin tu
372 me corriges si je me trompe, mais on apprend même pas le métier pareil non plus, comme on
373 l'apprend même en Europe, ça peut être très, très différent, et puis vous avez évidemment des
374 histoires différentes, vous avez des personnalités différentes vous avez des expériences
375 différentes avec les élèves, etc. donc, et en plus on vous demande de parler chacune dans votre
376 langue, euh (.) vous n'avez peut-être (.) avant (.) pas encore mené (.) vous avez toutes les deux
377 mené des ateliers avec des élèves, mais mené à 2 ça veut dire aussi quand même se mettre
378 d'accord sur la façon dont on va mener, etc. et puis, en plus, vous avez ce travail avec les
379 enseignantes, et puis avec nous, alors, tout ce travail en équipe j'aimerais bien savoir ce que tu,
380 comment tu le ressens, comment tu l'as ressenti (.) peut-être qu'il y a une évolution, peut-être (--
381 -) en bien, peut-être en mal, peut-être c'est un mélange(.) euh (-) j'aimerais bien savoir, ben (.)
382 voilà, ce que tu en penses.

383 ComAll : Ça (-) Tu m'avais dit tout à l'heure de définir le projet, je ne sais pas, je n'ai peut-être
384 pas évoqué ça, mais ça fait vraiment partie du projet, du défi hein de travailler, comme ça, en
385 trans, comment on dit : trans, euh (---)

386 Cherch1 : Langue, culture, métier (---)

387 ComAll ((rit)) : trans-culture, transdisciplinarité, euh (.) ensemble ; ça fait (.) ça fait partie du
388 projet, je crois, que depuis le début, hein, quand tu, quand tu m'as parlé de ce projet, ça en faisait
389 vraiment partie ; c'est (.) c'est, c'est un peu le cœur du projet aussi et si, certainement, c'est plus
390 compliqué, c'est plus chronophage de devoir toujours se, s'accorder, échanger, c'est aussi plus
391 riche, c'est plus riche ; c'est complexe pour pas dire justement compliqué, mais c'est peut-être
392 complexe, mais ça, c'est intéressant ; Mhm (---) c'est vrai que artistiquement c'est (.) c'est pas
393 quelque chose d'habituel de (.) de mettre 2 artistes, qui en plus ne se connaissent pas, qui ne se
394 sont pas choisis, parce que souvent quand on travaille en collaboration avec un autre artiste, en
395 plus de la même discipline - parce qu'il faut dire que un, un comédien qui travaille avec un
396 chorégraphe, avec un musicien, ça c'est, ça c'est à la limite plus habituel, mais là on est 2
397 comédiennes donc on (.) on est, on est sur le même terrain toutes les 2 - donc c'est très rare
398 qu'on (.) qu'on travaille comme ça artistiquement avec quelqu'un : voilà on dit « salut, je te
399 présente, ça c'est ComAng1, ça c'est ComAll, vous allez travailler ensemble artistiquement », ça
400 va, bon, très bien ça peut (-) ben je crois que ça dépend comment on se situe par rapport à ça.

401 [Problème technique d'enregistrement. Puis reprise]

402 ComAll : donc, si tu veux, tout dépend, tout dépend ce que je (.) ce que moi-même j'attends du
403 projet ; c'est-à-dire si, si je veux faire mon (avec un ton appuyé) projet artistique, euh (.) il faut
404 pas que je fasse ça je vais très vite être frustrée, me sentir brimée ou avoir l'impression de devoir
405 faire des concessions, mais (arrêt) dans ce projet là - il y a des projets dans lesquels voilà je (.) je
406 (.) j'ai les coudées franches sur l'aspect artistique, et, et, et, voilà, et je m'exprime, et (---) mais là
407 c'est un, un autre projet ; je crois que là, euh (.) c'est évidemment très intéressant aussi d'avoir
408 un autre comédien ou quelqu'un d'autre du métier en face de soi qui (.) qui (.) qui perçoit les
409 choses à sa manière (je veux pas dire différemment parce que c'est pas forcément différent, mais
410 à sa manière) et que ce (.) ce frottement, il est (.) il est (.) il est, ben (.) il est nécessaire aussi, il
411 est nécessaire aussi, parce que, euh (.) moi, personnellement, par rapport à mon métier, mes
412 propres certitudes ne m'intéressent pas, euh (.) voilà donc quand je vois comment fait ComAng1,
413 euh je trouve ça, je trouve ça tout à fait passionnant, je découvre des choses, je (.) je (.) j'apprend
414 des choses, euh (.) ben c'est (-) c'est (.) c'est (---) je ne conçois pas mon métier autrement, de
415 toutes façons, que dans cette démarche de (.) de la rencontre qui (.) qui (.) qui bouscule, même

- 416 voilà, si je pense que, artistiquement, ça peut ne pas être simple, ce n'est pas toujours l'idéal non
 417 plus, ça peut compliquer quelques choses, mais là, par rapport à notre projet précisément, je (.)
 418 je (.) je trouve que c'est un, un aspect riche et, et, et qui, qui, qui, pose de belles questions
 419 justement : comment, comment, comment on se, on se rencontre, euh (.) dans ce projet et
 420 comment on le mène, parce que, en même temps, on a, on a une responsabilité ensemble de (.)
 421 de, de faire avancer le projet, donc, euh (.) donc ça demande aussi une disponibilité, une
 422 souplesse et (.) et (.) et une ouverture.
- 423 Cherch1 : Et avec les enseignantes, alors, qui n'ont pas du tout le même, [la même cult (---)]
- 424 ComAll : oui, oui], [oui]
- 425 Cherch1 : enfin] méthode de travail, tu vois, c'est pas, euh (--) est-ce que vous trouvez que c'est
 426 facile, difficile ? à quel moment vous trouvez que c'est plus facile, plus difficile ? qu'est-ce que
 427 qu'est-ce que vous ressentez ? En plus l'année dernière c'était avec EnsAng1, cette année c'est (.)
 428 c'est avec EnsAng2 (---)
- 429 ComAll : Mhm (---) c'est (.) c'est, c'est pas toujours simple parce que je pense que dans le va et
 430 vient et dans le « trans », le côté « trans » de notre projet, je me dis que parfois, le, le problème
 431 c'est qu'on parle pas forcément le même langage et que j'ai constaté plusieurs fois l'année
 432 dernière, quand j'ai dit à EnsAll: « mais est-ce que tu pourrais travailler ceci, ou préparer tel ou
 433 tel aspect de la chose pour que, voilà, en séance de théâtre je puisse rebondir dessus », plusieurs
 434 fois j'ai constaté que je croyais avoir été claire et que finalement j'ai certainement pas dû l'être
 435 du tout, ou que, ou que les choses voulaient pas dire la même chose pour elle (---) ou pour moi
 436 et c'est normal parce que eux ils sont, ils sont enseignants de langue et donc pas de théâtre, et je
 437 pense que nous, au théâtre, on a aussi nos codes, notre langage et que, là-dessus, on (.) on peut
 438 parfois ne pas, ne pas, ne pas se comprendre, en toute bonne foi, et c'est là où le projet est, de
 439 toutes façons, génial parce que quand on sait que là, plouf, ben voilà, on s'est raté, on (.) on, bon
 440 je me dis est-ce que j'ai vraiment, est-ce que j'ai dit les choses, est-ce que je me suis fait
 441 comprendre ? et euh (.) je sais que EnsAll, pour ce qui en est de l'allemand, je sais qu'elle est
 442 tellement investie dans une attitude positive par rapport au projet, que, euh (.) si on s'est pas
 443 compris, ben voilà quoi (.) je (--) que (.) que ça, ça fait partie effectivement du fait que on est, on
 444 est, on est dans des disciplines très différentes et peut-être aussi dans des façons de faire : elle
 445 est enseignante donc, euh (.) elle est dans un cadre très différent aussi, alors que nous, artistes,
 446 on arrive peut-être, un peu hors cadre, on se permet peut-être des choses dans les formes et
 447 dans la façon de faire rien, rien que, justement nous rien que l'espace là encore une fois il est
 448 pas, il est pas anodin, nous on travaille directement dans l'espace, alors que le prof il est, euh (.)
 449 devant des élèves qui sont assis, euh (.) derrière des tables. Et, et donc il faut aussi trouver un
 450 langage commun, quoi (.) parce que, pour eux, parfois, nos besoins à nous, ils les saisissent pas
 451 forcément, nos contraintes, et nous on saisit pas forcément les leur, en toute en toute bonne foi,
 452 quoi ; comme quoi on peut parler la même langue et parfois pas se (---)
- 453 Cherch1 : Est-ce que tu aurais un exemple concret d'un, d'un, par exemple, de quelque chose
 454 dont toi tu aurais besoin en tant qu'artiste et puis, euh (.) tu as eu l'impression que c'était, que
 455 c'était pas du tout compris, est-ce que tu aurais un exemple concret comme ça ?
- 456 ComAll : Euh (---) y en avait pas mal l'année dernière mais je suis terrible, je (.) je vis les choses
 457 sur le moment et après ça se, ça se, pouf (---) ((rit))
- 458 Cherch1 : c'est pas grave
- 459 ComAll : Ah oui, oui, il y en a eu plusieurs l'année dernière, où c'était des préparations au niveau
 460 des textes ou de l'écriture, je me souviens, euh (.) oui, mais je (.) je (.) je n'ai pas un exemple
 461 vraiment très, très concret là tout-de-suite, je (.) je (---)
- 462 Cherch1 : C'est pas grave ; si ça te revient tu pourras me (.) me le raconter, tu sais, parfois, ça
 463 continue à travailler puis après, plus tard, ça revient. Mais c'est vrai que ça serait intéressant de
 464 voir justement où (.) où vous avez eu l'impression de pas (.) de pas être accord, où EnsAll elle a

Entretien Comédienne germanophone année de 5^e <ComAll>

- 465 pensé faire ce que tu lui avais demandé ((ComAll ponctue chaque mot d'un mhm, mhm, mhm
466 oui, oui, oui, ouais, ouais, ouais approuvateur)) et puis (---)
- 467 - ComAll : Oui, oui, et puis, je sais plus, c'était des histoires de préparer éventuellement des (.)
468 des phrases pour qu'ils soient complices, pour que moi après, pour que les élèves arrivent avec
469 une, une matière linguistique et aussi de compréhension pour que je (.) je puisse, euh à partir de
470 là, tisser avec une situation théâtrale et, et je crois que EnsAll, en face, par exemple, ne pouvait
471 pas comprendre, n'avait pas compris ce que, si l'élève n'avait pas vraiment compris le truc, je ne
472 pouvais pas en faire, en faire surgir une situation théâtrale.
- 473 - Cherch1 : Oui, oui, il faut qu'ils aient compris le sens de ce qu'ils jouent. D'ailleurs c'était ce qui
474 était ressorti de ce qu'a dit <Chelsea> tout-à-l'heure : elle a dit, (.) bon avec toutes les pincettes
475 qu'on peut prendre, parce que <Chelsea> elle a parfaitement compris ce qu'elle a joué, hein (.),
476 mais (---)
- 477 - ComAll : Oui, oui
- 478 - Cherch1 : Mais je pense qu'elle, qu'elle s'est peut-être faite un petit peu le (---) enfin je l'ai
479 ressenti comme ça, d'ailleurs corrige moi, mais qu'elle a peut-être parlé pour d'autres élèves qui
480 auraient vécu ça, j'ai eu un petit peu l'impression (---)
- 481 - ComAll : Oui, oui, oui, oui, oui, oui
- 482 - Cherch1 : Parce que, elle a dit qu'elle n'avait pas compris ce qu'elle avait joué
- 483 - ComAll : L'année dernière ?
- 484 - Cherch1 : L'année dernière
- 485 - ComAll : Mhm, bon, ouais il faut décoder là, je crois, il faut décoder
- 486 - Cherch1 : Il faut décoder, exactement, mais je pense que c'est important, tu vois, parce que je
487 pense que ça veut dire quand même quelque chose si elle l'a dit (---)
- 488 - ComAll : Elle dit quelque chose, là oui, qui est à entendre mais à décoder parce que je crois
489 qu'on n'est pas au premier degré, là
- 490 - Cherch1 : Non, voilà Mhm, Mhm oui. Mais ça rejoint peut-être aussi un petit peu ce que tu dis,
491 même si c'est indirect c'est-à-dire que il faut vraiment qu'on aille au fond du sens de (---)
- 492 - ComAll : Oui. Peut-être que les enseignants n'ont pas toujours la totale conscience, évidemment
493 ils ne sont, ((hésitation)), ils ont, ils ont l'intelligence de ça mais peut-être, par rapport à nous et
494 à la situation théâtrale, peut-être ils ont pas toujours totalement la conscience de (.) de la
495 matière dont on a besoin dans ce contexte précis, hein, où on (.) on, on joue dans une autre
496 langue de (.) de, de (.) de la, du niveau de compréhension dont, qui, qui doit être acquis derrière,
497 pour que eux ils puissent, ils puissent se mettre dans, dans, dans une situation théâtrale. Parce
498 que encore une fois, on peut pas jouer des mots, hein, je veux dire il faut] (---)
- 499 - Cherch1 : [Oui c'est ça]
- 500 - ComAll : [la situation elle surgit du sens, et pas (---)]
- 501 - Cherch1 : voilà c'est ça, tu veux dire c'est que, c'est pas, pas forcément les mots qu'ils doivent
502 connaître, mais c'est vraiment le sens de ce qu'ils jouent
- 503 - ComAll : c'est le sens ; oui, c'est le sens
- 504 - Cherch1: Et alors, en fait, la dernière grande question - et puis après je te laisse dire ce que tu
505 as envie - mais la dernière grande question que moi je me pose, et que je (.) qui m'intéresse
506 vraiment, c'est de savoir, euh (.) ce que, ce que tu attends de ce projet, toi, enfin, de ce que tu
507 aimerais en faire, toi, si maintenant, enfin on a quand même le temps, on a jusqu'à 2015, si tu
508 avais un souhait, en tant que, ben voilà, en tant qu'ComAll, en tant que comédienne qui a vécu ce
509 que tu as vécu avec eux, etc., qu'est ce que tu aimerais vraiment obtenir avec ce projet et avec les
510 élèves et les enseignants ? (7s) Alors, je (.) je pense que je suis quelqu'un, alors, pour toutes les

- 511 raisons que j'ai, que je t'ai données au début, je sais pourquoi je me suis engagée dans ce projet.
 512 Après c'est (.) c'est un peu comme un acte de création où parfois, bon, parfois on (.) on sent
 513 quelque chose, il y a quelque chose qui, qui, qui est là, qui, qui bouillonne, et après je (.) je tourne
 514 autour, je fais des cercles et tout de suite je le saisis pas forcément. C'est (.) c'est, c'est (--) c'est
 515 parfois angoissant (--) Je (.) je sens qu'il y a des choses qui cheminent, qui, qui, qui se trament, je
 516 (.) j'ai besoin de vivre actuellement le projet, dans le projet, j'ai encore énormément besoin de
 517 tourner dedans (je dis cela parce que je me connais maintenant un peu) et je sais qu'à un
 518 moment donné y a des choses qui vont, qui vont se décanter, des choses qui vont surgir, des fils,
 519 des bouts de fils que je vais pouvoir tirer. Qu'est-ce que précisément je vais en faire ? Je (.) je (.)
 520 je (.) je sais pas. Pour l'instant je suis dans une phase, où je (.) je me laisse, euh (.) j'essaie de
 521 construire un projet, par rapport à, aux élèves, par rapport à l'attente, par rapport, par rapport
 522 au projet, euh (.) mais j'ai, j'ai encore besoin de (.) de, de le (--) vivre, d'être dedans, de ramer
 523 dedans, de nager dedans, de boire la tasse dedans, de ((rit)) de plonger dedans pour carrément
 524 obtenir le truc où je me dis « mais, tss tss mais mon dieu c'est là, c'est là, voilà, c'est ce truc-là » et
 525 là-dessus je suis quelqu'un qui est peut-être lent, ou je (.) je (.) je tourne dedans, il y a un espèce
 526 de (.) euh (.) je sais que sur l'ordinateur de comptabilité il y a le brouillard de saisie (--) donc il y
 527 a vraiment un brouillard et puis je crois qu'il y a après, un moment donné, quelque chose qui va,
 528 qui va se, qui va se détacher au détour d'un moment, au détour, oui, au détour d'un moment de
 529 (.) de vie, d'un truc qui, tout d'un coup, va, on va ((claquement de doigts)) mais bon dieu, mais là,
 530 là on va, on (.) on va rebondir, on va rebondir là ; alors là je parle vraiment artistiquement, par
 531 rapport à ce qu'on a dit sur une résidence artistique mais, bon (.) on a commencé à y réfléchir,
 532 mais bon, euh (.) on a aussi plein de contraintes concrètes matérielles qui ont fait que, pour
 533 l'instant, tout ça c'est, voilà (.) c'est (--) c'est un peu en attente, euh (.) mais je pense qu'il faut
 534 encore laisser, laisser le fruit, euh (.) le fruit mûrir, grandir, mûrir, je pense qu'il y a qu'il y a
 535 quelque chose ((murmure))
- 536 - Cherch1 : Mais en tout cas le fruit mûrit avec les élèves ? c'est ça, avec tout ce que tu ressens
 537 avec eux, c'est ça ?
- 538 - ComAll : Ah oui, oui, oui, ah oui, ah oui, oui, oui bien sûr, bien sûr
- 539 - Cherch1 : En fait tu as l'impression, si j'ai bien compris, juste que je veux, euh (.) en fait, toi, tu
 540 as l'impression que pour, pour, pour pouvoir construire cette création, il faut qu'il y ait quelque
 541 chose qui se construise encore avec les élèves c'est ça ? vous êtes entrain de chercher, de (.) de (-
 542 -)
- 543 - ComAll : Oui alors peut-être j'étais pas précise sur, sur, sur ou peut-être il y avait pour moi,
 544 enfin parce que, il y avait d'un côté la, la question, puisque c'était la question de la résidence
 545 artistique et donc ce que nous professionnellement on va en faire
- 546 - Cherch1 : Oui c'est ça en fait t'as répondu à (.) [aux deux
- 547 - ComAll : Oui c'est] ça
- 548 - Cherch1 : Moi j'ai parlé du projet en général
- 549 - ComAll : Toi tu as parlé du projet en général
- 550 - Cherch1 : Mais donc il y a la résidence artistique dedans, on est bien d'accord ?
- 551 - ComAll : Oui, oui, oui, oui. Euh je (.) je crois que, je crois que justement, contrairement, et c'était
 552 un peu le, tu sais, le « *diese Standortbestimmung* » que nous avons fait, euh nous avons passé une
 553 première année où on a énormément [structuré les choses
- 554 - Cherch1: Oui]
- 555 - ComAll : Euh là], on essaie de trouver un fonctionnement un peu différent qui permet peut-être
 556 plus l'intrusion de choses inattendues, je crois qu'il y en a besoin, je crois que c'est (--) c'est bien,
 557 tout en construisant évidemment les choses, justement là, pas dans le brouillard de saisie, parce
 558 que on peut pas avancer avec les élèves en étant dans son propre brouillard, hein, alors ça, ça je
 559 crois que là-dessus faut pas, pas faire les choses n'importe comment parce que eux ils ont besoin

560 de sentir que nous, on sait où on va ; je crois que pour cette année, voilà, nous, nous, nous savons
 561 quelle étape on (.) on, on veut se donner, hein par rapport à un texte, qui est plus complexe, par
 562 rapport à une situation théâtrale qui devient plus complexe ; la suite ben je (.) je crois qu'il va
 563 falloir qu'on la construise, par rapport au vécu, au vécu qu'on va avoir d'ici le mois de juin. Moi
 564 j'ai pas envie de dire aujourd'hui on va faire ceci, cela ; peut-être au mois de juin on va se rendre
 565 compte que il y a tel aspect ou tel truc qui, qui, qui, qui peut être emmené beaucoup plus loin, y'a
 566 tel désir qui s'exprime et je trouve qu' il faut rester à l'écoute de ça, même si ça serait très, très
 567 rassurant de d'organiser tout jusqu'à, jusqu'à la fin du projet, dire « cette année on fait ça,
 568 l'année prochaine tac, tac, tac » ; alors il faut pas prendre du retard sur les choses mais en même
 569 temps je crois que, au mois de juin, ça va vraiment être le bon moment de se dire « voilà, où on
 570 en est, quelles sont les envies, comment les élèves suivent, de quoi (.) comment on va pouvoir les
 571 emmener, euh (.) dans la suite, euh (.) les écouter » parce que, parce que le projet doit aussi se
 572 faire, euh (.) avec eux ; je veux dire, c'est (.) c'est pas, c'est pas mon projet, sinon je peux arriver
 573 et dire « ben écoutez, les gars, d'ici 3 ans on va jouer, on va jouer la tempête » ; c'est pas un
 574 projet, me semble-t-il (--); euh encore une fois, c'est, c'est (--); c'est (.) c'est le propre, je trouve
 575 que c'est le propre même de l'acte de création, où il faut il faut savoir composer avec, euh (.) le
 576 vivant, avec l'instant et pas figer les choses.

577 En même temps, il va falloir après, euh (.) il faut qu'on ait le temps, après de construire
 578 justement, parce que c'est (.) c'est (.) c'est (--); c'est des projets qui prennent du temps, c'est des
 579 étapes, euh (.) on les voit une fois par semaine, hein, si on veut, si on veut faire évoluer les
 580 choses, faut pas, faut pas rater, euh (.) rater les marches mais, mais en même temps, il faut pas
 581 mettre la charrue devant les bœufs ; il faut se donner le temps de vivre et il faut, faut il faut
 582 laisser fleurir les choses et, et, et travailler avec ce vivant-là, et leur laisser, leur laisser cette
 583 place aussi. Au mois de juin je sais pas où on sera avec eux et ce qu'ils vont exprimer, eux ; parce
 584 que si j'ai déjà la réponse, euh (.) ça, ça n'a pas d'intérêt je dirais ; peut-être ils vont faire une
 585 comédie musicale, peut-être ils vont, je sais pas, faire une installation, peut-être ils vont vouloir
 586 travailler sur une vidéo, je (.) je (7s) peut-être ils vont vouloir écrire un texte, peut-être il y a un
 587 thème qui va surgir, euh (.) parce que tout d'un coup ça va être tellement présent que, qu'on va
 588 se dire : ça il faut qu'on l'entende, ça on veut s'en emparer, donc (---) voilà un peu comment
 589 j'envisage (---) la suite (--)

590 Cherch1 : Ben je te remercie. En fait ma dernière question c'était juste si t'avais envie de rajouter
 591 quelque chose que j'ai pas demandé

592 ComAll : J'étais pas déjà très bavarde ? (---) euh (.) s'il y avait des choses à dire, euh j'ai déjà dit
 593 beaucoup mais bon voilà, voilà, qu'est-ce que (.) que j'ai à ajouter ?

594 Cherch1 : T'es pas obligée, hein c'était juste, je voulais juste te laisser la liberté (--)

595 ComAll : Mais déjà tu m'as laissé la liberté de dire beaucoup de choses. Non, non c'est (--); c'est
 596 (.) c'est une aventure et je trouve que justement la recherche scientifique, elle a beaucoup de
 597 choses en commun avec la, avec la, la, la création ; c'est-à-dire si on a la réponse avant, avant
 598 d'avoir, d'avoir fait sa recherche, c'est (.) c'est pas la peine de (.) de la faire ; en tous les cas, moi,
 599 les chercheurs que (.) que, que je rencontre, on (.) on se comprend très, très vite sur, sur, sur les
 600 marches de fond et, en ça aussi, je trouve que ce projet, euh (.) pose, pose de belles questions,
 601 d'une belle manière, euh (.) vivante, humaine, parce que, ça aussi c'est important, quoi (.)
 602 l'aspect humain (---) donc, bon ben je suis très heureuse de faire partie de cette aventure.

Annexe 42 - Transcription d'année de 5^e - Entretien individuel - Comédienne anglaise des deux premières années de l'étude, ComAng1 , 04/01/2013

[04/01/2013]

[Théâtre du Coin des Mondes]

Entretien Comédienne anglophone année de 5^e <ComAng1>

- 1 Cherch1 : Et donc, la toute première question que j'ai posée à ComAll, j'aimerais bien te la poser
2 aussi, c'est (---) bon, à la base tu as fait le choix de ne pas être enseignante mais bien d'être
3 comédienne. Alors pourquoi tu as accepté de participer à ce projet ?
- 4 ComAng1 : Ouuh (---) alors (---) euh (---). Je pense que ouais le fait d'être comédienne euh (--)
5 c'est, c'est pas du tout un travail de (.) voilà moi je suis comédienne, je travaille au théâtre. Moi je
6 suis comédienne je travaille au cinéma. Déjà la majorité euh (.) on fait euh (.) les deux et même
7 ceux qui chantent etc. c'est quand même un peu (---) il faut avoir un éventail des (.) des choses à
8 faire. Ça fait partie de du métier (---). Euh (---) Mais je pense que (---) il y avait des moments
9 quand j'ai commencé il y a (.) il y a dix ans même un peu plus où (---) j'sais pas intellectuellement
10 mais j'avais besoin de plus. C'est vrai que de faire euh (.) (---) des castings etc. ça peut devenir un
11 peu superficiel et si on ne décroche pas un rôle, on travaille rarement sur un truc très profond.
12 C'était juste les pubs etc. donc j'ai commencé à m'intéresser dans l'enseignement du théâtre et
13 au début c'était vraiment un extrascolaire parce que je voulais que des élèves qui voulaient
14 vraiment faire ça euh (.) parce que je ne voulais pas être enseignante donc il y avait aucune lien
15 avec l'anglais, c'était vraiment pour voilà faire ce qu'on appelle en anglais « *youth theater* » donc
16 j'ai commencé ça et tout petit à tout petit j'ai accepté à faire d'autres choses derrière et
17 finalement ce que je préfère maintenant c'est de travailler au milieu scolaire avec des élèves qui
18 sont pas forcément très volontaire parce que moi j'adore le fait que les gens qui pensent qu'ils
19 vont détester faire ça ils adorent, les élèves les plus brillants ne sont peut-être pas forcément si
20 bien que ça quand ils font du théâtre, j'aime bien cet rééquilibrage il y a un équilibre entre les gens
21 souvent et les élèves j'ai vraiment l'impression que (--) je pense pas trop à leur développement
22 intellectuel etc., mais vraiment l'impression d'avoir un effet sur leur développement personnel (-
23 --) et euh (.) même si ils vont pas se rappeler du fait qu'ils ont fait du théâtre avec moi de temps
24 en temps, je suis sûre qu'il y a certaines choses qu'ils vont faire là encore du théâtre qui vont
25 vraiment les toucher toute leur vie même si eux-mêmes ils le réalisent pas. Et c'était ça que je
26 trouvais euh (.) très intéressant d'être au milieu scolaire donc après j'ai fait ça pendant quelques
27 années et j'ai travaillé avec la « *company drama ties* » et après comme toujours je suis quelqu'un
28 qui aime faire les recherches, qui aime essayer des choses, qui aime aussi le côté académique de
29 le recherche etc. de ce qu'on fait. Du coup un projet qui était différent, bah toute de suite je
30 trouvais ça intéressant j'avais envie de faire ça, de voir et le début ce qui est (---) moi j'aime bien
31 ça moi j'suis surprise. Au début j'étais pas du tout d'accord. Je pensais que c'était n'importe quoi
32 d'avoir deux langues dans le même salle, la première séance qu'on a fait ensemble je trouvais ça
33 catastrophique, je trouvais ça que ça rassemblait pas à la vraie vie que c'était un espèce de mise
34 en scène où euh (.) ils répondaient à une question en anglais et ensuite y répondaient à une
35 autre en allemand et tout p'tit à tout p'tit j'ai réalisé que non que j'avais totalement tort qu'en
36 fait c'était bien la vraie vie et (---) c'est de (.) de mélanger les langues comme ça c'est ce qu'il faut
37 faire parce que la vie n'est pas com (.) compmentalisée comme le théâtre n'est pas comp (---)
38 comp (---) ((rires)) (---)
- 39 Cherch1 : compartimenté (---)
- 40 ComAng1 : comme le théâtre ne peut pas être divisé et comme le métier des comédiennes pareil.
41 Donc euh (.) ça je trouve euh (.) vraiment intéressant j'adore le fait que ce projet a changé (---)
42 bon voilà (---) mon avis euh (.) et je trouve ça très intéressant aussi de travailler avec quelqu'un.
43 Au début c'était un peu compliqué parce que je ne connaissais pas ComAll. Je trouve ça
44 intéressant de travailler avec quelqu'un (.) de créer une relation. Après cette relation développe,
45 de ensuite avoir confiance euh (--) voilà dans la relation j'aime bien aussi cette partie où ça se
46 développe. Souvent je travaille en binôme mais avec des gens que je connais bien ou avec des
47 amis, et ça c'est tout à fait différent nous on a dû sur place trouver notre style comment etc. ça
48 c'était différent. Donc du coup j'ai accepté parce que cela ne rassemblait pas aux projets que j'ai
49 faits avant.
- 50 Cherch1 : D'accord (---) Alors tu as déjà répondu en partie à la deuxième question en fait euh (.)
51 parce que ma deuxième question c'était comment donc de ton point de vue tu définirais ce projet

Entretien Comédienne anglophone année de 5^e <ComAng1>

52 (.) ce projet. Comment tu si on te disait « c'est quoi ce projet ? », qu'est-ce que tu dirais et puis
 53 comment tu définirais ton rôle dans ce projet.

54 ComAng1 : D'accord. Donc ok donc le projet c'est un (---) c'est un (---) pour moi c'est vraiment
 55 innovante surtout sur la façon de travailler vraiment en équipe euh (---) où on est à l'écoute et
 56 ça je trouve ça difficile aussi d'avoir autant de personnes des enseignants, des chercheurs, des
 57 voilà des comédiens, le photographe et on n'a pas de chef donc c'est vrai que ça ressemble au
 58 théâtre que j'aime beaucoup, c'est à tout le monde de créer tous ensemble etc. Il y a pas
 59 forcément un metteur en scène mais toujours il y a des moments quand il n'y a pas de chef ça
 60 peut être compliqué parce que il faut que quelqu'un est capable à dire ok maintenant comme ci.
 61 Et moi j'ai très souvent un rôle comme ça parce que je suis quelqu'un avec une personnalité
 62 assez forte. Donc j'aime bien le fait que là je n'ai pas ce rôle-là. Du coup on est à l'écoute c'est
 63 vraiment un va et vient. Il y a des moments très frustrants quand (--) moi j'ai envie d'avancer, j'ai
 64 l'impression que je devrais expliquer à 50 mille personnes ce que je veux faire mais en fait ça
 65 même si dans le moment ça peut paraître un peu pénible en faisant ça ça clarifie aussi donc euh
 66 (.) c'est pour moi ça peut (.) ça peut rendre les choses peut-être plus claires même si je ne réalise
 67 pas directement que ça a été bien fait. Euh (---) c'est un projet qui est pour moi très ça
 68 correspond beaucoup avec la modernité de l'idée de Europe. Donc, on a gagné le prix Nobel de la
 69 de la paix euh (.) les gens ont dit que c'était n'importe quoi. Mais en fait je pense que les gens
 70 oublient à quel point c'était innovatif d'évoquer Europe. En plus, avec tout ce qui s'est passé avec
 71 les guerres etc. de réaliser que même avec toute cette (---) ces (valises) euh (---) très
 72 compliquées, on était plus forts ensemble. Et donc là c'est un peu les mêmes choses. On est plus
 73 forts ensemble. Plus forts quand on est ((réfléchit)) (---) les acteurs sont pas toutes seules avec
 74 les élèves quand les profs sont présents, plus forts quand il y a plusieurs langues, plus forts
 75 quand il y a plusieurs euh (.) perspectives différents, plusieurs arts qui sont euh (.) dans le projet
 76 aussi. Euh (---) et pour moi c'est, c'est vraiment un modèle qui ressemble à Europe et en tant que
 77 quelqu'un qui est comme même si je suis techniquement irlandaise j'ai j'ai grandi en Angleterre
 78 et l'Europe c' (--) est problématique pour nous et c'est vrai en venant en France je suis devenue
 79 beaucoup plus Européenne ça c'est sûr je sens plus Européenne et quand j'écoute les Anglais bah
 80 (---) en train de parler de l'Europe et comment se retirer etc., je pense qu'il ont rien compris et
 81 c'est d'être en Europe c'est vraiment quelque chose très enrichissante et (--) donc du coup je me
 82 retrouve dans ce projet parce que moi je crois dans l'Europe et je crois dans ce projet et ce qui
 83 est intéressant aussi c'est qu'on est en train d'incorporer d'autres langues qui sont pas
 84 forcément des langues européennes parce qu'en fait l'Europe c'est rien si ce n'est pas dans un
 85 contexte de l'Europe avec le Chine, en fait juste l'Europe. Donc que je trouve que c'est vraiment
 86 euh (.) dans le monde de la politique c'est vraiment intéressant ça ressemble à notre vie, à
 87 notre pays où on est. Donc c'est basé dans quelque chose pour moi qui est très concret même si
 88 c'était peut-être pas forcément le but au début. Je pense que sans essayer on a créé un projet
 89 pour l'Europe. Et moi, d'être dans tout ça (--), au début, j'avais (---) un rôle plus important dans
 90 un sens mais pas dans un autre parce que juste c'est moi qui avais le plus d'expérience en milieu
 91 scolaire, en tant que théâtre donc j'utilisais voilà mon savoir-faire pour essayer de guider les
 92 gens qui peut-être c'était la première fois qui ont essayé de faire ça euh (.) (---) depuis avec le
 93 temps ça c'est beaucoup équilibré parce que ComAll a trouvé euh (.) sa façon de travailler et
 94 maintenant elle est totalement à l'aise avec le milieu. Euh (---) et que on parce qu'on se connaît
 95 mieux, y'a le statut a vraiment changé avec (.) avec les autres artistes euh (.) (---) c'est déjà
 96 beaucoup plus un échange au lieu de (---) au lieu d'ess (---). On commence aller au-delà de le là
 97 en fin de l'année dernière on a commencé à aller au-delà de euh (.) on essaie de plaire à tout le
 98 monde-là, il y a une différence entre on se plaît tout le monde et on construit un truc ensemble.
 99 Et je pense que juste à la fin à la fin on a (---) réussi à faire ça. Je pense au début c'était un peu
 100 parce qu'on ne se connaissait pas, on était vraiment à l'écoute. Il faut que tout le monde est
 101 content, il faut que a envie de faire partie du projet et avec le temps ça voilà ça a devenu un peu
 102 plus organique. Et un peu (---) et du coup on s'est vraiment euh (.) en train de créer quelque
 103 chose *ensemble* ((accentué par ComAng1)) et pas tous les éléments séparés qui se réunit et je
 104 pense qu'il y a quand même une différence. Donc euh(---) je pense que je suis très important pour
 105 le projet mais je (---) suis aussi consciente du fait que, et ça c'est quelque chose de bien, que je

106 pouvais partir et quelqu'un pourrait prendre le rôle que j'ai fait que le projet et plus que juste
 107 une personne dans le projet. C'est même plus que (---) cette fois-ci c'est ces élèves-là mais on
 108 espère que cela a une vie plus loin, ça peut, les élèves peuvent changer, les intervenants peuvent
 109 changer euh (.) l'équipe peut changer et je pense que ça peut continuer. Donc moi j'aime bien
 110 que ça vit au-delà de moi. Je préfère ça je pense que (--). Là du coup je me sens en train de
 111 construire quelque chose concret et pas éphémère parce que si c'est dépendant sur des gens
 112 c'est éphémère parce qu'on sait jamais quand quelqu'un va partir voilà donc.

113 Cherch1 : Très bien. Euh (.) après j'ai une question bon c'est plus par rapport à l'année dernière
 114 parce qu'on a jamais pris vraiment le temps de faire un bilan un petit peu. Tout au moins euh (.)
 115 on en a fait des bilans bien sûr mais plutôt informels. Là j'aimerais bien savoir comment tu as
 116 perçu l'évolution des élèves de ton point de vue ? Bah aussi au niveau (.) alors toi en tant que
 117 comédienne peut-être leurs attitudes corporelles. Est-ce que tu as perçu une évolution euh (.) et
 118 laquelle ? Au niveau de leurs comportements, de leurs rapports à l'espace, de leurs rapports au
 119 jeu théâtral, à la langue aussi. Donc euh, la tienne ? La leur ? Euh (---) par rapport à leur attitude
 120 individuelle ou dans le groupe ? euh (---) voilà. Est-ce que tu as des exemples d'élèves qui t'ont
 121 marquée, tu vois ? Peut-être que cela peut aider de donner des (---)]

122 ComAng1: [Je pense que c'est très euh (.) un problème que les artistes ils ont très souvent c'est
 123 qu'ils sont jamais satisfaits et il y a jamais vraiment un but final même quand on a fait une
 124 présentation on veut aller plus loin, on veut faire plus de choses et ça c'est un peu (--) euh (.)
 125 c'est un peu le le côté négatif de (--) la personnalité des artistes. Euh (---) donc c'est assez
 126 intéressant de réfléchir sur comment ils étaient en septembre et ce qu'on a fait en mai parce que
 127 là tu dis wow ! Il y avait vraiment un changement dans leur comportement. Euh (---) si je prends
 128 juste le mois de mai, c'est assez dommage qu'on a pas pu faire plus, qu'on a pas (---) il faut
 129 vraiment regarder sur les sur les huit mois (---) neuf mois (---) et euh (.) ce qui ce qui était
 130 intéressant c'est de se mettre en danger. En fait c'est ça le truc qui (--) moi j'ai vu le plus de
 131 développement. Moi je pense aux élèves que j'ai rencontrés qui oui qui étaient (---) ils avaient
 132 pas trop de mal pour jouer les jeux. Ils savaient bien jouer parce que c'était quand même des
 133 enfants. En plus au début en sixième c'est des enfants. Là, on a moins de facilité avec les jeux
 134 maintenant qu'ils deviennent des ados. Euh (---) par contre pour se présenter c'était dur (---). Ils
 135 voulaient pas vraiment se présenter, pas se toucher euh (.) euh (.) pas de contact entre eux.
 136 C'était compliqué. Et là quand on pense qu'on a quand même réussi à faire quelque chose qui
 137 était propre, net et qui était cadré qu'ils savaient quand ils entrent qui faisait des (.) ils parlaient
 138 euh (.) je suis assez étonnée qu'on est arrivés au résultat qu'on a fait. Euh (---) en plus pour eux
 139 aussi pour la confiance il y avait quand même certaines phrases qui étaient pas forcément très
 140 très faciles et on a évidemment adapté la pièce pour que chaque élève avait confiance en ce qu'il
 141 faisait mais il y avait des élèves comme euh (.) <Jade> qu'il y avait des phrases assez
 142 compliquées avec des constructions des phrases euh (.) plutôt développées euh (.) et je pense
 143 qu'ils ont commencé à compris ce côté en fait je il faut faire attention avec le mot abstrait mais
 144 cette idée de la feuille qui volait et qu'on peut être (---) on peut créer un train de rien (--) que
 145 quelqu'un peut être un Tour Eiffel. Je pense de les ramener dans ce monde où il faut être un peu
 146 créative. Ça on a on a fait, et ça c'était difficile. Je pensais que ça aurait été plus facile. Ça a pris
 147 plus de temps que j'ai pensé parce que je me suis dit à 10 ans jusqu'à 11 ans on est quand même
 148 dans un monde un peu rêveur etc. Je les trouvais pas vraiment en train de rêver. Et avec un peu
 149 de réflexion je pense que c'est lié malheureusement ou avec le système d'éducation en France où
 150 c'est très très cadré on pousse pas que les élèves euh (---) rêvent, il faut qu'ils sont présents, il
 151 faut qu'ils font leur travail, il faut absolument pas qu'ils rêvent. Et (---) euh (.) aussi sur la société.
 152 Donc c'est vrai que dans un milieu difficile les élèves prend souvent sur les épaules les
 153 problèmes de leurs parents ce qui sont souvent financiers euh (.) ou (---) les problèmes de
 154 l'organisation de la maison chercher des enfants, frères et sœurs etc. de la crèche et donc du
 155 coup ça rend les élèves je pense un peu plus adultes. Mhm (---) Et ça tue un peu ce côté rêveur,
 156 créa créatif des enfants. Euh (---) donc ça j'étais assez étonnée que c'était dur et il y a quand
 157 même certains élèves qui restent vraiment dans ce monde-là euh (.) (---) <Jason> par exemple
 158 c'est quand même quelqu'un qui a ramené son petit chat, il comprenait les trucs il voulait jouer

159 les jeux, il voulait être un enfant en fait c'est quelqu'un qui voulait être un enfant (---). Euh (.)
 160 après il y a quand on pense à les élèves qui sont très timides donc les filles très très timides le
 161 fait qu'ils étaient sur scène qu'ils faisaient des choses j'ai vu un grand changement en <Diane>
 162 par exemple je trouvais la petite fille que ne parlait pas. Même si elle n'avait pas beaucoup à dire
 163 elle avait quand même un rôle assez central sur son euh (.) jeu et le fait qu'elle faisait des papiers
 164 c'était vraiment les les façons qu'on cadrerait les scènes en fait donc elle était hyper important
 165 pour l'équipe et elle a quand même assumé ça euh (.) avec un certaine discrétion que j'ai trouvé
 166 intéressant euh (.) (---) Après évidemment les filles qui sont plus bavardes ça les a laissé la place
 167 pour voilà pour là pour euh(---) pour s'exprimer pour rigoler euh (.) et je trouvais que par contre
 168 avec les filles avec les élèves plus bavardes le problème c'est qu'il devient trop à l'aise. Donc à la
 169 fin souvent c'est difficile de dire « non on a quelque chose à faire non vous pouvez pas changer si,
 170 non, en deux minutes vous pouvez pas ajouter ça ». Donc on a accepté la danse, on a dû changer
 171 la danse parce que la danse était un peu trop (---) adulte et donc voilà tout le monde voulait faire
 172 la danse. Euh mais ils ont quand même accepté. Donc je trouve ça assez mature de leur part euh
 173 (.) au niveau du comportement ça a changé au niveau de la discipline mais je pense que c'était
 174 aussi lié avec le fait que ils étaient plus à l'aise avec moi et ComAll. Donc ils écoutaient un peu
 175 moins parce qu'ils nous connaissaient, ils étaient jamais méchants c'était voilà(---) euh (.) (---)
 176 c'était parce qu'ils nous connaissaient. Euh (---) je pense que pour moi où on est vraiment pas
 177 allés assez loin c'était dans le le le corps. Euh j'aurais bien aimé mettre un peu plus dans leurs
 178 corps physiquement. Du coup, cette année on a essayé de de travailler là-dessus. Euh (---) je sais
 179 pas j'arrive pas trop à voir pourquoi on avait autant de mal à les ramener à exprimer
 180 physiquement des émotions. Ils pouvaient faire avec leur voix. Là, ça posait pas de problème. Ils
 181 pouvaient faire ils pouvaient présenter des visages différents. Mais des émotions (---) je sais pas
 182 s'ils sont trop jeunes, c'est aussi un (---) question de timidité, euh, mais je trouve qu'on avait
 183 vraiment du mal à (---) aller au-delà de « je suis contente - je souris », « je suis triste - je pleure ».
 184 On a vraiment, on n'a pas pu aller plus loin que ça. Et euh (.) c'est peut-être lié avec la maturité
 185 aussi lié avec leur eh l'(exposion) culturelle, je me demande si c'est pas ça, si c'est si on a n'a pas
 186 accès à au théâtre, à la musique, aux beaux-arts peut-être c'est quelque chose qui ne développe
 187 pas. Je sais pas, je me pose les questions parce que pour moi c'est assez, c'est tellement évident
 188 en tant que comédienne et en tant qu'enfant j'étais très exposée au à l'art tous ce qui était les
 189 beaux-arts etc. qui oui j'ai pas trouvé la solution où la raison, je trouve quand on quand on
 190 maintenant démarre cette année que ça on arrive un peu plus à faire ça. Donc du coup ils étaient
 191 exposés l'année dernière à un peu plus de culture. Mais ils sont aussi plus âgés donc ça peut
 192 aussi être lié avec les deux. Je sais pas. Donc ça reste un peu un mystère et une question après je
 193 me rappelle plus

194 Cherch1 : Et une question concernant l'espace

195 ComAng1 : Oui l'espace

196 Cherch1 : parce que l'espace a beaucoup d'importance pour les comédiens

197 ComAng1 : Ouais

198 Cherch1 : L'espace euh (.) en classe il est souvent très restreint. ((rires)) Donc ça c'est central de
 199 travailler beaucoup sur l'espace. Donc comment tu as ressenti ce travail. Est-ce que tu as eu du
 200 mal ? Pourquoi fais-tu travailler sur l'espace ? Qu'est-ce que ça veut dire pour toi de les faire
 201 travailler dans l'espace ? Est-ce que tu as vu une évolution ?

202 ComAng1 : Euh je pense que les élèves en général ils manquent un peu de respect pour l'espace
 203 parce qu'ils comprend pas vraiment au début ils comprenaient pas du tout euh (.) ce que c'est
 204 l'espace. Donc d'être dans une salle polyvalente dans notre salle ça leur plaisait parce que c'était
 205 différente mais c'était pas plus que ça. En fait il y avait une total euh (---) ils ignoraient
 206 totalement ce que c'était que hauteur, longueur, des espaces ouverts et quand on a projeté un
 207 espace quand on est pas dans cet espace-là, c'est pas du tout naturel pour eux c'est tellement
 208 naturel pour moi que voilà de de de savoir comment (---) on peut pas vraiment enseigner ça il
 209 faut qu'il y ait des (---) ça vient d'une volonté de comprendre l'espace. Euh (---) je pense que on a
 210 réussi à faire un géographie de l'espace, c'est-à-dire le parc etc. Euh mais je ne crois pas qu'on

Entretien Comédienne anglophone année de 5^e <ComAng1>

211 est arrivés à un moment où les élèves se sont sentis vraiment dans cet espace. Le température, le
 212 lumière donc on a essayé de parler de la journée, que on commence le matin etc. le le le midi euh
 213 (.) il y a plus de monde et le soir ça fait un peu plus sombre, sinistre et avec moi ça va vraiment
 214 dans cette idée de l'espace de alors qu'est-ce qu'on voit vraiment très loin ? Quand il fait le
 215 moment de la crépuscule c'est difficile à voir c'est (---) éblouissant peut-être dans (---) pendant
 216 l'après-midi. Donc la lumière dans l'espace-là, on n'était pas allé là et ça c'est je pense vraiment
 217 lié avec on avait pas assez le temps parce que là il y avait tout un travail à faire avec euh (.) voilà
 218 avec les élèves. Par contre de de se mettre en position dans l'espace je pense qu'on a commencé
 219 à travailler Tous les exercices qu'on a fait genre stop-go euh (.) faire coucou à quelqu'un qui sont
 220 plus loin là on les a fait comprendre l'espace et pendant la représentation il y avait aucune
 221 problème pour utiliser tout le plateau. Ils ont pas du tout dû faire ce que beaucoup d'élèves font
 222 c'est de venir vraiment très près ou tout au fond où on voit rien. Là, ils étaient totalement à l'aise
 223 en utiliser vraiment cent pour cent le plateau pendant la représentation et cela les a posés aucun
 224 problème On a jamais dû dire : « Non, non, non, mais avancez ». Jamais. Donc, euh, on a quand
 225 même réussi à faire comprendre que voilà le public est là dans l'espace entier. Le public est là, ça
 226 c'est le plateau et le plateau est pour vous et entièrement pour vous. Eet c'est pas juste un coin
 227 c'est pas juste c'est tout le plateau, et ça c'est quand même je pense, c'était bien réussi.

228 Cherch1 : D'accord. Euh (---) Maintenant, j'ai il de ce début d'année-là celui-ci comment tu le
 229 ressens ?

230 ComAng1 : C'était difficile parce que les élèves euh (.) à cause d'attitude des élèves. Parce que
 231 c'est vrai que moi j'ai l'habitude quand je travaille puisque je travaille très rarement sur
 232 quelques années d'être un peu wow c'est trop bien ou fait du théâtre c'est qui, cette découverte
 233 de l'intervenant et du coup on a pas ça. Ils sont pas forcément très accrochés et euh (.) (---) voilà
 234 le théâtre, en fait, ça fait partie de leur cursus euh (.) au collègue maintenant comme en
 235 Angleterre. Et ceux qui réalisent pas que ça fait pas partie du cursus du tout et ce qu'ils ont de la
 236 chance de faire ça. Donc pour eux c'est un peu comme aller à (---) un cours de math un cours de
 237 (--) SVT euh (---) Donc j' trouvais ça un peu dommage et j'ai eu mal avec ça au début euh (.) parce
 238 que j'utilise cette énergie et c'est pas parce que je veux être le star de la classe mais c'est parce
 239 que j'utilise cette énergie comme tremplin pour ensuite travailler. Donc j'avais pas cette énergie
 240 donc il faut que moi je trouvais cette énergie ailleurs et (--) parce que c'était flou ce qu'on faisait,
 241 j'étais assez bouleversée par le changement de <EnsAng1> vers <EnsAng2> aussi parce que j'ai
 242 quand même mes habitudes de travailler avec lui, la traduction ça allait très bien entre nous,
 243 j'avais juste besoin de faire un regard et il savait quoi faire. Donc de recommencer à zéro avec ça
 244 j'étais, je trouvais difficile. Et en plus, de ne pas être là avec <EnsAll>. Donc d'avoir quelqu'un
 245 avec quelqu'un j'ai un bon rapport et quelqu'un que je connais pas (---). Je trouvais ça difficile.
 246 Euh (.) après voilà les élèves changent aussi. Moi j'ai vraiment pas d'habitude de ça et mais les
 247 professeurs qui sont là tout le temps ils ont l'habitude de voir de voir ces enfants devenir ados et
 248 euh (.) pour moi j'ai des souvenirs que quand ils étaient plus jeunes et ça c'est quand même cette
 249 partie est géniale mais c'est aussi dur parce que tu te dis mais l'année dernière tu n'avais aucun
 250 problème pour faire cela. Pourquoi maintenant ? Donc notamment euh (.) <Dylan>, notamment
 251 euh (.) (---)

252 Cherch1 : Tu peux expliquer <Dylan> par exemple ?

253 ComAng1 : Bah (---) l'année dernière il était euh (.) toujours *très* ((accentue)) très très jeune et là
 254 évidemment il commence à prendre un rôle de garçon, ado, homme etc. donc du coup il est tout
 255 le temps dans la rébellion, tout le temps le rejet euh (---). Il est vraiment dans ce (---) il est
 256 bouleversé par ce qui se passe et il sait pas s'exprimer et donc du coup il est dans la fâche et il
 257 veut pas faire ça il veut pas faire ci, il veut pas être là et (--) parce que c'est quelqu'un qui essaie
 258 de se présenter comme mature ça a un effet sur les autres. Donc pour eux, il dit, ben si moi je
 259 veux aussi être comme un ado il faut peut-être que j'me comporte comme ça donc ça a un effet.
 260 Et où je trouve ça vraiment très dommage c'est avec euh (.) comment il s'appelle euh (.) (---).

261 Cherch1 : <Melinda> ?

262 Aoifa : Non c'est une copine de <Melinda> euh(---) Elle est assez timide.

- 263 Cherch1: <Leila>?
- 264 ComAng1 : Avec <Leila> parce que l'année dernière elle était très timide, mais on voyait la
 265 volonté de le faire. Et cette année elle est en pleine crise d'ado de (.) mais en même temps la
 266 volonté reste. Donc au moins elle est là elle a envie d'être là mais elle n'a pas envie de
 267 montrer qu'elle qu'elle a envie d'être là. Elle a envie de dire c'est chiant pour chaque chose. Mais
 268 elle a envie de dire c'est pas vrai donc on a envie de la secouer mais on a pas le droit de le faire
 269 donc ça je trouve ça difficile. Par contre il y a quand même des (--) des développements ça c'est
 270 euh (.) surprenant par exemple <Yasmine> qui l'année dernière était impossible et cette année
 271 quand même (---) je trouve mieux je trouve quand on prend le temps de parler avec elle de
 272 l'expliquer les choses qu'elle fait elle rigole et en fait elle s'amuse plus cette année. Je trouve que
 273 l'année dernière. Euh je trouve qu'uuu il y a certains élèves qui restent pareils donc très animés
 274 euh (.) Mélissa, Océane, Yassine qui sont bavardes et je trouve que Néraïde est beaucoup plus
 275 présente cette année et a plein d'idées et en plus pas justes des idées mais des avis fixes sur des
 276 choses qui sont pas non plus des avis fixes sur des choses qui sont pas non plus des avis de oui,
 277 non chai pas. De non je n'aime pas parce que, non, je suis pas d'accord, parce que. Donc elle
 278 commence à développer un argument qui ça fait partie d'une adulte. Donc je trouve très mature
 279 (---) dans la classe. Elle a vraiment changé depuis l'année dernière. C'est un plaisir de voir en
 280 train de euh (---) voilà train de de devenir euh (.) voilà une jeune femme. Euh (---) Donc c'est
 281 vraiment différente l'ambiance ça c'est sûr à cause de l'âge à cause de changement d'équipe à
 282 cause du de fait qu'ils ont l'habitude. Euh mais je suis quand même convaincue qu'on peut aller
 283 plus loin. Il faut cadrer deux trois trucs de discipline et aussi que il faut que moi, je (--) c'était une
 284 proposition de CharProj et je suis d'accord que je ne lâche pas l'affaire sur certains exercices.
 285 Donc moi j'ai pas envie de dire « allez allez allez allez ». Il faut peut-être que voilà je fais que il y a
 286 des moments où je dois dire je suis désolée où je dois faire jusqu'à ce que tout le monde a fait
 287 l'exercice. Et donc peut-être de les mettre dans des situations un peu plus disciplinaires mais
 288 quand même pour vraiment arriver à un but. Je suis peut-être un peu trop sympa en laissant
 289 aller un peu les choses (---) mais je devrais être un peu plus ((prend une mine sévère)) « non on
 290 va le faire non ok on s'assoit jusqu'à tout le monde va le faire ». Je vais essayer cette technique (---
 291 -) ((rires))
- 292 Cherch1 ((rires)) : Il n'y a pas de raison (---)
- 293 ComAng1 ((rires)) : On verra (---)
- 294 Cherch1 : Et euh (.) bon ben là je (.) en fait tu l'as déjà décrit parce que la question suivante tu
 295 m'as déjà dit, j'allais te demander comment tu perçois cette façon de travailler entre artistes,
 296 avec les élèves, avec les enseignants, avec l'équipe. Est-ce que tu vois une évolution. Donc ça tu
 297 m'as déjà dit en fait. Et euh (---) Alors, moi, la question vraiment là c'est très personnel en fait la
 298 question que je te pose. Qu'est-ce que tu attends de ce projet ? Qu'est-ce que tu aimerais faire
 299 pour y arriver ? Donc euh (---) avec les élèves, avec les enseignants, avec la communauté
 300 éducative, avec l'équipe. Qu'est-ce que vraiment tu aimerais faire avec ce projet. Qu'est-ce qui te
 301 tient à cœur?
- 302 ComAng1 : J'aimerais bien qu'on continue à travailler vraiment en groupe et que euh (.) on
 303 arrive à voir encore plus de synthésèse ((hésite sur le mot)) (---)
- 304 Cherch1 : Mhm
- 305 ComAng1 : Euh (---) entre nous. Euh (---) mais ce qui je veux vraiment faire ce de faire je veux
 306 que les élèves pensent (---) Ben c'est pas (.) pensent différemment je veux pas les forcer de
 307 penser différemment mais qu'ils commencent à comprendre que (---) leur vue sur le monde et
 308 comment on voit les choses et comment on voit le théâtre et l'art. Je veux quand même vraiment
 309 ouvrir cet ce monde pour eux parce que je pense qu'ils n'ont pas forcément accès à ce monde
 310 très facilement. Et euh (---) de (---) le fait que un objet peut devenir un autre peut devenir un
 311 autre le fait qu'un endroit peut ouvrir la porte pour autre chose. Que (---) voilà cette liberté
 312 qu'on trouve dans le théâtre j'ai envie qu'eux ils comprennent ça parce que je trouve parce
 313 que je pense pas qu'on est pas là du tout. Euh donc pour moi c'est ça c'est ça le but beaucoup au-

314 delà de de faire un spectacle etc. Et du aussi de pousser leurs idées leur idée de ce qui c'est le
 315 théâtre. Ça fait partie de l'ouverture de l'esprit. Mais vraiment le théâtre se fait euh (.) dans les
 316 dans les appartements, que le théâtre se fait dans un coin d'un bureau dans (--) voilà dans la rue,
 317 de vraiment jouer avec cette idée, est-ce que c'est du théâtre, est-ce que c'est de de la vraie vie
 318 euh (.) (---) ouais (---) euh(---) vraiment de bah plutôt vraiment le théâtre contemporain qui en
 319 fait n'est plus contemporain parce que ça fait des années qu'on travaille comme ça mais qui est
 320 toujours considéré comme théâtre contemporain de vraiment les ramener là et de (.) et que ça
 321 devient vraiment une forme d'expression pour eux. Donc pas ce que moi j'ai envie qu'ils
 322 expriment ce que nous on a décidé en équipe pédagogique qu'ils devraient s'exprimer mais ce
 323 que eux ils ont envie d'exprimer. J'aimerais bien qu'en en troisième c'est eux qui qui sont en
 324 train de définir leur thème ou, ce qu'ils ont envie de dire et pourquoi ils ont envie de dire ça
 325 pourquoi ils ont envie que leurs parents, leur euh (.) école, la société, le public vient. Est-ce que
 326 (---) qu'est-ce qu'on (---) qu'est-ce qu'ils veulent dire ?

327 Cherch1 : Et puis voilà. Puis après la dernière question c'était juste si toi il y a des choses que
 328 moi j'ai pas demandées et euh (---) que tu aimerais proposer en fait, que tu aimerais dire dans
 329 cet entretien.

330 ComAng1 : Non, je pense que (--) euh (.) un défi que nous (--) aurions c'est que avec si on prend
 331 si on arrive à avoir des fonds etc. le projet va prendre un ampleur et mais comment de de garder
 332 un certain intimité entre l'équipe avec les élèves même si ce projet va prendre de l'ampleur (--).
 333 c'est ça c'est quelque chose qui reste en arrière-pensée. Je pense qu'on va réussir à le faire parce
 334 qu'on a toujours mettre les élèves en première en avant mais voilà que cela ça fait quand même
 335 partie du (---) projet (---) je pense que ça sera quand même une partie pas très facile pour nous
 336 parce que après on a des partenaires des partenaires des partenaires et il faut pas que ça prend
 337 un ampleur qui (---) qui éclipse les enfants et le travail qui on est en train de faire qui est quand
 338 même de faire parler de faire exprimer les élèves en deux langues différentes voire trois quatre
 339 et un truc que j'ai pas parlé avant c'est la valorisation des langues. Je suis très très gênée par le
 340 fait que euh (.) anglais, allemand etc. sont appelées les langues vivantes et le français non (---)

341 Cherch1 : Si

342 ComAng1 : Je (---) Oui, mais pas c'est pas exactement dans le cursus vraiment fait comme les
 343 langues vivantes qui est enseignées (---) voilà (---) étranger. Après on a français, lettres, je sais
 344 pas comment ça s'appelle le cours et moi je trouve ça bizarre qu'ils sont, voilà toute cette idée de
 345 euh (.) voilà un échange des langues de que de s'exprimer ça va au-delà des langues, l'expression
 346 c'est pas juste les mots etc. Et ça si on peut les faire comprendre ça, ça c'est un cadeau qu'on les
 347 fait mais vraiment pour la vie. Ça va les aider dans leur travail pour décrocher les postes, pour
 348 être (.) pour vivre mieux leurs relations personnelles, même avec leurs propres enfants c'est
 349 vraiment, si on peut, c'est enseigner un truc qui est tellement important mais qui est pas
 350 forcément dans chacun que l'expression et la communication ça va vraiment au-delà des langues.
 351 Ça ça serait quand même euh, de faire ça ça serait quand même énorme comme défi.

352 Cherch1 : Merci beaucoup !

Annexe 43 - Transcription d'année de 5^e – Réunion entre les artistes, planification du travail annuel –Comédienne anglaise ComAng1, Comédienne germanophone ComAll, Cadreur, Photographe, 04/01/2013

[04/01/2013]

[Théâtre de la Compagnie du Coin des Mondes]

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.
Année de 5^e

- 1 ComAng1 : Donc, euh (---) Je me rappelle que vous avez envoyé un mail pour une proposition
2 que j'ai regardée ((à ComAll)) tu l'as vue ?
3 ComAll : Leur proposition ! ((pointe vers Cadreur et Photographe))
4 ComAng1 : Oui, ensemble ((se tourne vers Cadreur et Photographe))
5 Cadreur : Oui, c'est ça ((se penche en avant)) oui, c'était un (---)
6 Photographe : ()
7 ComAng1 : Oui peut-être on [parle (--)]
8 ComAll : [Oui]
9 ComAng1 : de ça]
10 ComAll : oui, on] parle de ça
11 Photographe : en fait mon idée, euh (---) ((pince le haut de son nez)) ()
12 ComAng1 : non [mais
13 Photographe : () mes] idées, euh (---) Moi je trouve qu'il faut que nous on reste , euh (.) assez
14 observateurs de ce que vous faites et qu'à partir de ces observations-là, euh, on, on propose (--)
15 euh, une approche artistique si tu veux, euh (.) enfin un autre regard si tu veux, euh (.), un autre
16 regard artistique sur ce travail là en (---) en se (---) collant à votre boulot parce que au bout d'un
17 moment, j'ai eu l'impression à un moment que (---) que ça déviait quoi en fait (.) notre apport
18 déviait vers des choses où on allait demander encore plus de (.) aux gamins et je pense qu'il faut
19 pas oublier quand même que ça reste des gamins de 5^e et euh (--)] et que le travail du projet, il
20 est, voilà ! de faire du théâtre en différentes langues et qu'il faut pas forcément, euh (--)] leur en
21 demander plus quoi ! Nous, je trouve qu'il faudrait qu'on reste assez (.) pas extérieurs, mais euh,
22 qu'on reste un peu dans notre rôle d'(artistes) quoi !
23 ComAll : Donc on va pas faire un projet théâtre, un projet photo, un projet film
24 Photographe : Ouais, voilà !
25 ComAll : Je pense que c'est un peu ça que
26 Photographe: ouais
27 ComAll : Parcequ'un projet photo ça serait encore autre chose !
28 Photographe : Ouais, voilà et j'pense, ouais, voilà (---) des gamins xxx qui vont déjà bosser là-
29 dessus c'est déjà en plus de ce qu'ils font à l'école et, euh (---)
30 ComAll ((se tourne vers ComAng1)) : Ben c'est ce que j'ai un peu lu dans les mails de EnsAng2 et
31 de EnsAll qui disaient chacune : il y a déjà énormément de choses quoi ! ENORMément de
32 choses !
33 Photographe : A un moment, ça a viré à un truc qui devenait vraiment trop large, même avec les
34 profs, il fallait faire des trucs avec les profs et tout, le prof d'art plastique et tout ! Pourquoi pas
35 quoi, mais je trouve qu'au bout d'un moment on s'y perd quoi ! on s'y perd et on perd le fil
36 principal quoi !
37 ComAll : oui (---)
38 ComAng1 : Non, mais il faut que tous les gens qui viennent de l'extérieur ça vienne en
39 complément, donc c'est (---) si au bout d'un moment on a besoin du prof d'art plastique pour
40 quelque chose de spécifique, et on peut pas juste ajouter le prof d'art plastique !

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.

Année de 5^e

- 41 ComAll : ((fait non de la tête)) et le prof d'EPS et le prof et le prof de machin (---) y'a [un
42 moment (--)
- 43 ComAng1 : si on arrive] à un moment où on veut
- 44 ComAll : faire appel à une compétence !
- 45 ComAng1 : ouais, un truc (-- construire un (-- cadre ou un truc, là on peut demander !
- 46 Photographe : donc après
- 47 ComAng1 : Je pense aussi que ça leur convient mieux aussi !
- 48
-
- 49 **8'06" ROLES ET PLACE DE LA CAMERA**
- 50
- 51 Photographe : Alors ça une chose, et après euh (.), alors c'est pour ça que moi (---) j'ai pas été
52 toujours très présent en début d'année mais euh (---) je crois que c'est nécessaire (---) déjà que
53 moi j'ai un peu pu voir où vous en êtes (---) pour savoir comment nous on peut affiner notre
54 action, sachant que (---) je ne veux pas minimiser notre travail, mais que je trouve qu'on n'a pas
55 besoin d'être tout le temps là parce que je trouve que sinon (.) après un moment, je trouve que
56 ça fait négatif et (---) que pour les enfants, c'est un peu la starac quoi ! euh ils sont filmés tout le
57 temps, ils sont pris en photo, enfin je veux dire, euh (---) et je trouve que pour que ça soit
58 vraiment efficace le travail il faut que ça reste aussi () (---) qu'on soit pas toujours à les agresser,
59 euh sur le fait (---) enfin j'trouve que les filmer et euh (---) voilà, qu'ça reste euh (---) enfin que
60 ce soit pas principal tout le temps quoi, voilà ! Je ne sais pas après ce que vous en pensez, mais (-
61 --)
- 62 ComAll : ça pose la question par rapport au film, je pense que d'un côté ((pointe vers Cherch1)) il
63 y'a besoin de documentation de Cherch1, voilà, le film témoin qu'on peut absolument oublier
64 une fois que la caméra est [branchée
- 65 Photographe : ouais, ouais]
- 66 ComAll : On l'oublie ! ou après ((pointe vers Cadreur)) il a l'utilisation de l'image comme vous
67 l'avez fait ((se tourne vers ComAng1)) [il y a (---)
- 68 ComAng1 : Oui, parce que] (---)
- 69 ComAll : À Noël () et là savoir [jusqu'ou] (--)
- 70 ComAng1 : Je pense] [que la présence
- 71 ComAll : On va dans], dans l'utilisation du médium ((pointe vers Cadreur et Photographe)) photo
72 ou film
- 73 ComAng1 : Le problème de la petite caméra c'est que le financement est basé sur () c'est un peu
74 d'avoir quelques images comme ça, c'est le fait que c'est lié avec le Master de Cherch1, on peut
75 pas vraiment supprimer mais [je pense que
- 76 Photographe : Ah mais non] ! ça ça gêne pas !
- 77 ComAng1 : ils ont quand même l'habitude d'avoir un caméra comme ça sur place (.)
- 78 Photographe : non, ça gêne pas !

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.

Année de 5^e

- 79 ComAng1 : mais c'est vrai que pour euh (---) je pense que c'est Cadreur qui filme vraiment avec
80 les caméras, oui ! ça va être au moment clés, les moments où ils font une répétition générale ou
81 ça peut peut-être pour utiliser pour le documentaire ou (.) juste aléatoire, voilà ! on filme !
- 82 Cadreur : ((Acquiesce))
- 83 ComAng1 : Mais après il y l'utilisation des caméras en tant que (--) média (.) utilisé avec le
84 théâtre ou (--) tu vois le film qu'on projette (--) Parce que l'idée quand on parle de film, c'est pas
85 de faire un film (--) film (--) mais un film que (--) qu'on utilise avec le théâtre, qui est théâtral !
86 c'est pas de monter un film, c'est comme ce qu'on a fait (--) c'est de demander aux gamins de
87 venir face à la caméra, d'attirer l'attention et de poser une question à eux-mêmes dans 30 ans,
88 donc il y avait certains gamins qui ont dit « est-ce que j'ai des enfants ? », « est-ce que (---) je fais
89 toujours du théâtre ? », « est-ce que je suis toujours ami avec (--) machin ? », « est-ce que les
90 voitures sont pareilles ? » donc des questions assez variées, « est-ce que je suis marié ? »,
91 etc. euh (--) et donc du coup c'était (---) c'est très théâtral quand on pose une question face à
92 caméra et après c'est de travailler sur ça encore euh (---) avec eux parce qu'ils avaient l'air assez
93 scotchés mais l'idée de (---) c'est vrai qu'un autre médium c'est pas mal parce que l'année
94 dernière on a fait une représentation théâtrale, cette année, peut-être on pouvait faire genre, le
95 début d'un film (--) avec (--) en interaction avec eux (--) j'sais pas !
- 96 ComAll : ((Acquiesce))
- 97 ComAng1 : J'ai trouvé que cette année, c'était assez difficile le démarrage (---) et c'est la
98 première fois que je les ai vraiment trouvés]
- 99 ComAll : [Accrochés]
- 100 ComAng1 : [« placés », en train de travailler, respectueux entre eux, c'est très silencieux, les
101 élèves ont fait des erreurs, <Diane> a dû répéter 5 fois, ils étaient en train de rigoler mais plutôt
102 en disant « allez <Diane>, tu peux le faire ! Allez, encore une fois ! », c'était vraiment une
103 ambiance un peu différente dans la salle ! J'ai trouvé ça pas mal ! Par contre, un truc très
104 important ! ((se tourne vers Cadreur)) tu as eu peut-être à faire ? on les a divisés, j'ai travaillé
105 avec 11 à la fois !
- 106 Cadreur : Hum (---)
- 107 ComAng1 : Et ça, ça change pas mal ! Je pense que ça c'est (---) même si on peut pas faire ça,
108 euh (--) à chaque atelier (---) je pense que c'était vraiment différent l'ambiance avec 11
- 109 ComAll : Tu les as pris une heure chaque groupe ?
- 110 Photographe : Et qu'est-ce qu'ils font l'autre groupe ?
- 111 ComAng1 : Ils étaient avec EnsAng2 et EnsAll et moi j'ai donné les activités à faire, donc j'ai
112 donné un planning euh (---) un petit travail sur les mots et les actions (---)
- 113 Cadreur : Peut-être juste pour préciser pour Photographe (--) concrètement ((se tourne vers
114 Photographe)), ComAng1 a fait une marque au sol, les élèves venaient face caméra avec une
115 action très précise en fait !
- 116 ComAng1 : Ouais !
- 117 Cadreur : Du coup j'ai l'impression que ça a canalisé ()
- 118 ComAng1 : ils arrivaient là, ils partaient là et du coup quand ils repartaient dans le mauvais sens,
119 même si tout était bien, on a dit, non, non, il faut reprendre parce que il faut arriver à droite ! Et
120 partir à droite ! Faut s'arrêter là ! Euh (---)
- 121 Photographe : Ouais

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.

Année de 5^e

122 ComAng1 : on les cadrerait, ils ont besoin de cadrage ! ça c'est assez clair ! Mais le problème c'est
123 que () arrivé à un moment, c'est nous qui faisait tout le travail et pas eux ! Y'a un moment où tu
124 réalises en tant qu'artiste que tu (--) c'est pas normal si toi tu fais tout le travail et eux ils sont là
125 en pass (--) moi j'étais crevée en fin de séance et je réalisais qu'on était en train de tout faire !

126 Photographe : hum

127 ComAng1 : et donc à un point il faut que nous on est capable de dire (fait un geste de mise en
128 retrait) et c'est eux qui travaillent

129 ComAll : Ils étaient pas « proposants » !

130 ComAng1 : Ouais !

131 ComAll : Pour plein de raisons hein ! Ils avaient du mal à proposer quoi !

132 ComAng1 : Y en a c'étaient des trucs hyper fixes, par contre c'était leurs propositions, il avait que
133 deux où j'ai dû vraiment forcer en disant alors ! une question sur quoi ? et peut-être je les ai
134 aidés un petit peu, y en avait que deux qui ne voulaient vraiment pas penser à une question, c'est
135 <Zero> et je ne sais plus (.) sinon les autres ils avaient vraiment pensé à leur question, il y en a
136 certains, il faut leur mettre les mots dans la bouche(.) Il faut vraiment éviter ça !

137 ComAll : Hum (--) bien sûr, bien sûr ! Cette année, il faut qu'on arrive à ((fait un geste pour
138 montrer la progression))

139 ComAng1 : Oui

140 ComAll : Passer cette étape ! (---) Parce que c'est pas des marionnettes quoi ! On aimerait que ce
141 soit eux qui (--)

142 ComAng1 : C'est un peu comme si on les force (--) J'ai proposé de faire dans d'autres langues, je
143 les ai pas du tout aidés, y en a certains qui ont fait et d'autres qui ont fait en anglais !

144 ComAll : Alors ils ont fait quoi ? ils ont fait en anglais, ils ont]

145 ComAng1 : [en anglais, en allemand, en espagnol, en (.) polonais (.) en chinois, en créole(.) je sais
146 pas, en portuguais, je sais pas l'Indi qu'ils parlent en Sri Lanka, c'est quoi ? (se tourne vers
147 Cherch1)

148 Cherch1 : Tamoul

149 ComAng1 : Tamoul

150 Cherch1 : <Clara> ?

151 ComAng1 : Non, c'est (--) <Melinda> qui a demandé à <Clara>, donc <Melinda> a parlé parce
152 qu'elle a demandé à <Clara>, elle a pratiqué toute la semaine !

153 Cherch1 : est-ce que t'es sûre que c'est le tamoul car <Clara> m'a dit moi je ne parle pas le
154 tamoul, c'est une autre langue, parce que c'est <Dylan> qui [parle le tamoul

155 ComAng1 : ((se tourne vers ComAll)) Non, c'était assez bien] ! Évidemment, il y avait plus
156 d'anglais parce que c'était moi ! Du coup ils savaient que je pouvais corriger [leurs fautes (--)

157 ComAll : Bien sûr] ! Je pense qu'ils ont une tendance (--) je pense qu'ils sont plus rassurés par
158 rapport à l'anglais ()

159 ComAng1 : Non, mais quand toi t'es présente, je pense qu'ils font plus ()

160 ComAll : Ils savent que par rapport à moi il faut qu'ils se mettent à l'allemand ! c'est sûr que
161 ((bouge sa chaise et se tourne vers ComAng1))

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.Année de 5^e

- 162 ComAng1 : Donc voilà ! euh (---) Cadreur ? ((se tourne vers Cadreur))
- 163 Cadreur : Ben euh (--) non ! j'avais la sensation qu'après quand les élèves venaient () fallait
164 qu'ils parlent ou qu'ils disent quelque chose, il y avait des moments de présence () vidéo () il y
165 avait un travail à faire comme ça sur la présentation des élèves (---) qui peut être assez (---)
- 166 Photographe : Mhm, [Mhm
- 167 ComAng1 : oui]
- 168 Cadreur : Après je me posais des questions (--) comment ça allait (--) ça allait évoluer en fait ! Je
169 veux dire ils [viennent ()
- 170 ComAll : Ouais]
- 171 ComAng1 : Parce que là on a deux, deux volets, on a (--) qui sont quand même les mêmes, mais
172 (---) encore, ils sont en train de faire donc *L'Histoire sans fin* (---)
- 173 ComAll : ((acquiesce de la tête)) exact ((tout bas))
- 174 ComAng1 : et la liberté d'expression ! donc, ça c'est les deux
- 175 ComAll : ((fait un geste de dissociation avec les deux bras))
- 176 ComAng1 : volets (---) ((fait des rayures sur son carnet et montre qu'elle n'a plus d'encre dans
177 son stylo)) et du coup ((se lève et va en chercher un autre en continuant à parler)) du coup
- 178 ComAll : ((se met à écrire dans son cahier))
- 179 ComAng1 : du coup la liberté d'expression c'est facile, c'est tout prêt ()
- 180 (15s) ((Photographe prend un biscuit sur la table))
- 181 ComAll : Mais par rapport à ce que Photographe a dit ((pointe vers Cadreur)) toi, tu, tu
182 (---) ((ComAng1 reprend sa place))
- 183 Cadreur : Ah tu veux dire, euh (--), oui (.) non si je comprends, parce qu'en fait au départ on part
184 sur un truc pour qu'ils puissent se voir c'est vrai que c'est un peu plus compliqué (--) je pensais à
185 ça Photographe ()
- 186 Photographe : Ouais ! ((mange, s'est mis en arrière les bras derrière la tête))
- 187 Cadreur : Ben par exemple, par rapport quand on a fait l'exercice la dernière fois, je me dis, ben,
188 y'a une partie sur le jeu des (.) des comédiennes quand vous dirigez ou vous leur faites faire des
189 exercices, pour nous réfléchir peut-être comment faire un objet euh (---)() vidéo, euh () ((fait
190 signe qu'il ne sait pas quoi ajouter)) (---)
- 191 ComAng1 : en complément ou en (---)
- 192 Cadreur : Ben j'pense que ça peut être qu'avec vous quoi !
- 193 ComAll : Tu parles d'un objet final ! du coup du penses en complément ((se tourne vers
194 ComAng1)) ou quelque chose où on imbriquerait la photo et la présence, euh (--) la présence
195 scénique réelle quoi ! ((repose son visage sur sa main gauche))
- 196 ComAng1 : oui, ça serait pas mal si c'est genre (---) en vidéo avec eux sur scène
- 197 ComAll : ((fait un geste de mélange avec ses 2 bras))
- 198 ComAng1 : Un peu ce qui s'est passé au théâtre mais pas [du tout dans le même
- 199 ComAll : J'ai pas vu mais] ((geste))

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.Année de 5^e

- 200 ComAng1 : oui [recouvrement des deux discours] [des vidéos (--)] en même temps une
201 interaction entre () euh (---)]
- 202 Photographe : [Nous après pour qu'on puisse travailler (faudrait) mettre en place une sorte de
203 dispositif, euh (--)] parce qu'on peut pas être dans les conditions, euh (.) Pour faire des images, si
204 vous voulez, on a besoin d'avoir un rendu esthétique pour que ça puisse fonctionner et euh (--)
205 ça peut pas être dans les conditions là où vous bossez quoi ! c'est toute la complexité, j'trouve là-
206 dedans, elle est que nous (.) il faut qu'on arrive à (---) mettre ça en place quoi ! Alors faut voir
207 après, voilà (.) comment on procède ! Mais que (---) d'une certaine manière, euh (.) ce travail-là,
208 il serait en complément, de ce que vous faites, sur les bases de ce que vous faites, mais il doit
209 prendre aussi un autre axe ((se tourne vers Cadreur))
- 210 Cadreur : ((acquiesce de la tête)) par exemple, j'ai eu le sentiment, par exemple sur le truc de la
211 dernière fois, là par exemple, ça pouvait être forcément qu'un peu moche parce que c'était le
212 premier truc (.) l'important c'était que les élèves viennent devant la caméra ((gestes)), qu'ils se
213 posent, qu'ils disent quelque chose ! Mais par exemple il y a des petits moments où ils disent rien
214 qui peuvent être de présence sur lesquels ils peuvent travailler ((se tourne vers Photographe))
215 enfin c'est (--)] Nous peut-être, on peut travailler sur des fonds, je me dis peut-être repartir de
216 vos exercices et qu'ensuite on voie comment on peut mettre en forme
- 217 Photographe : Ouais, ouais, ouais (---)
- 218 Cadreur : ça pourrait presque être des successions de (.) de (.) de (---) portraits (--)] ça peut être
219 assez beau, euh (---) on travaille avec un peu d'éclairage avec un fond (--)] en leur demandant de
220 revenir, de rester un petit peu plus ou (--)]((baisse la voix)) Il faut qu'on travaille à partir des
221 exercices, quelque chose comme ça (---)
- 222 () ((tout le monde réfléchit)) (20s)
- 223 Cadreur : c'est pas très clair (--)]
- 224 ComAll : Non (.) non, c'est très clair c'que tu dis ! ça induit que tu prends presque un rôle de (.)
225 de metteur en scène qq part !
- 226 Cadreur : Mhm
- 227 ComAll : si j'ai bien compris ! J'avais l'impression que Photographe, c'est pas forcément ce qui (--)
228)
- 229 ComAng1 : ()
- 230 ComAll : qu'il souhaitait !
- 231 Photographe : Si, si, si (---) si, si, si, si
- 232 ComAll : Si ?
- 233 Photographe : Si, ça se recoupe (---) parce qu'en fait euh (--)] enfin quand je disais que (--)] être
234 observateur, ça veut dire euh (.) ça doit rester, si vous voulez, un travail qui est, euh,
235 complémentaire de ce que vous faites, vous ! ça va pas être un délire que nous on a euh (.) qui
236 irait (.) qui irait pas forcément dans le même sens que ce que vous faites, donc, euh (.) c'était
237 dans ce point de vue-là, après, effectivement (.) nous il faut qu'on arrive à mettre en place notre
238 euh, notre travail, c'est à dire, ce que je disais, c'est qu'en fait, ça se, ben (.) ça nécessite, si vous
239 voulez une contrainte technique qui fait que ça peut pas totalement s'appliquer, euh (.) à ce que
240 vous faites, donc ça veut dire, euh (--)] oui, on est observateurs dans le sens où notre travail ne
241 doit pas être, euh(.) autre chose que ce que vous faites ! mais euh (.) nécessite quand même, euh
242 (.) un dispositif spécial pour ça quoi !

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.Année de 5^e

- 243 ComAll : Genre à un moment donné une lumière correcte pour que la photo rende qq chose
- 244 Photographe : Ouais (.) ouais, pour qu'on puisse mettre en place (.) voilà quoi ! Pour qu'on puisse
245 mettre en place
- 246 Cadreur : ((acquiesce de la tête))
- 247 Cherch1 : Juste dire parce que vous, vous n'étiez pas là, mais Cadreur était là, parce qu'on a eu un
248 problème de salle encore, et je sais pas si vous êtes au courant, mais justement la salle
249 polyvalente qui normalement nous était attribuée toute les semaines a été réservée et en fait
250 EnsAll et EnsAng2 n'étaient pas au courant, donc le jour où on a fait les caméras ((---)) en tout
251 cas on n'avait plus de salle et ils ont trouvé la solution d'aller dans la salle de EnsAng1 ((---)) qui
252 est au même étage que la salle de EnsAng2 et c'est une salle qui est quand même pas si mal
253 ((parlent en même temps))
- 254 ComAng1 : Parce que c'est plus petit ! Il y a des fenêtres, donc il y a un peu de lumière mais il fait
255 pas froid comme dans la (salle de motricité)
- 256 ComAll : Oui, c'était le frigo !
- 257 ComAng1 : C'est la taille de (---) ((geste)) de ça !
- 258 ComAll : Mhm, mhm (---)
- 259 ComAng1 : et donc du coup j'ai pas eu l'impression de perdre en discipline et tout (.) je (--)
- 260 ComAll : Tu as travaillé avec 11 élèves !
- 261 ComAng1 : Non ! j'ai fait avec tout le monde !
- 262 ComAll : Avec tout le monde ! D'accord !
- 263 ComAng1 : c'était pas mal ! si on a des gros trucs planifiés, p'tête pas ! mais siiii (--)
- 264 ComAll : Parce que, bon ! le projet est quand même censé de faire sur, sur (.) sur plusieurs
265 années finalement ! et est-ce qu'on pourrait pas trouver une solution structurelle, je sais pas, on
266 pourrait trouver un budget pour acheter 4 projecteurs, je sais pas ! C'est vous qui saurez mieux
267 dire ce qu'il vous faut ! ((tourné vers Cadreur et Photographe)) mais qu'on ait un équipement
268 qui est dans cette salle ou qui est dans la régie et que clac, clac, on peut même responsabiliser
269 des élèves, que aux quatre coins de la salle on branche euh (---) on branche quatre lumières qu'il
270 faut ! Aujourd'hui il y a quand même des dispositifs de lumière qui coûtent pas (.) et que on règle
271 ça structurellement quoi ! Après bien sûr le fond, le fond (---) peut-être y'a à réfléchir à un
272 minimum d'installation dans cette salle parce que le projet est quand même suffisamment (.)
273 important ! Que je pense qu'au niveau d'un budget, ça serait pas ça qui, qui (---) qui, qui pèserait
274 finalement très très lourd si on mettait ça en rapport avec les années (---) sur la durée, les
275 années du projet et vos galères à vous niveau lumière et même nous ((se tourne vers ComAng1))
276 peut-être parfois au niveau lumière euh (---) ça sera même peut-être intéressant
- 277 Cadreur : ()
- 278 ComAll : que cette espèce de pénombre (---) voilà ! est-ce qu'il faudrait pas là que on (---) étudie
279 ça structurellement et qu'on règle ça par rapport à cette salle et qu'on ait ce qu'il faut ! J'sais pas !
280 Si on voulait faire de la danse aquatique ben on se poserait bien la question de répéter toutes les
281 semaines dans le bassin qui a la bonne profondeur et la bonne température et on ferait pas ça
282 dans une bassine quoi ! Donc euh (--) non mais j'sais pas ((rire)) peut-être faut vraiment
283 résoudre ça structurellement et (--) pas bricoler, pas être une solution où à chaque fois, vous,
284 vous amenez, si vous voulez avoir des images correctes, vous amenez tout un équipement, tout
285 un barda ((gestes)) alors que je pense que si (.) si (.) si (.) on prend le catalogue de l'ABS on peut

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.Année de 5^e

- 286 trouver quatre pieds, quatre projets et ça pourrait devoir s'absorber dans un budget qui doit se
287 construire sur quatre ans !
- 288 Photographe : ()
- 289 ComAng1 : Ce qui nous gêne dans la salle polyvalente, c'est la lumière !
- 290 ComAll : Mais si on avait un éclairage, euh (.) vraiment tu vois, euh (.)
- 291 ComAng1 : Ouais, ça pourrait marcher ((très bas)) (.) Mais aussi ça dépend quelle activité on est
292 en train de faire parce que on n'est pas là tout le temps ! Donc si c'est une activité un peu plus
293 sur la réflexion et pas seulement tout en action et c'est pas quelque chose qui sera filmé etc. (se
294 tourne vers Cadreur) () mais c'est bien d'avoir cette possibilité
- 295 ComAll : En plus on peut graduer avec des projets et on peut avoir une lumière bien plus agréable
296 que ça ! Alors par forcément forte !
- 297 Cadreur : Mhm (.)
- 298 ComAll : Faudrait peut-être qu'on (--)((bas)) réfléchisse à ça ? ((se tourne vers Photographe)) (.)
299 en plus elle absorbe la lumière parce que tout est foncé quoi ! ((rire))
- 300 ComAng1 : cette salle elle est un peu triste quoi !
- 301 ComAll : Ah, elle est triste !
- 302 ComAng1 : Et il faut s'installer, il faut essayer de mettre en place un système où (---) de
303 réservation [qui va
- 304 ComAll : c'est compliqué], c'est quand même pénible ! ((rire))
- 305 Cadreur : Y'a deux (---)
- 306 ComAng1 : C'est vraiment pénible, j'comprends pas pourquoi c'est si difficile de (.) chaque fois !
307 mais CHAQUE fois !
- 308 Photographe : Oui, ben tu sais, j'avais l'idée pour nos trucs, là, il faut qu'on se mette dans le hall,
309 l'entrée ! C'est une espèce de rotonde, de (.)
- 310 ComAng1 : ça résonne [mais(.]
- 311 Photographe : oui mais c'est]
- 312 ((Les trois artistes parlent en même temps))
- 313 ComAll : [oui, je vois bien cette rotonde
- 314 Photographe : ceci dit], nous il y a pas forcément de son, [enfin je sais pas
- 315 Cadreur : Ben justement], c'est la question que je voulais soulever ! est-ce que dans le projet on
316 travaille du son ou pas ?
- 317 Photographe : Moi j'étais sans son pour l'instant ! j'étais vraiment sur une image euh (.) réfléchir
318 sur la notion d'image fixe, animée et ce rapport des uns par rapport aux autres mais j'ai pas
319 [forcément (.]
- 320 ComAng1 : ben ça] peut marcher de plusieurs façons parce que déjà, un c'est compliqué
- 321 ComAll : C'est très compliqué
- 322 Photographe : Ben ouais, ouais !
- 323 ComAng1 : deuxièmement, ça peut lier avec des sous titres parce qu'ils vont voir un spectacle
324 avec des sous titres donc même si les sous titres sont pas sur la vidéo mais c'est eux qui *tient

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.Année de 5^e

- 325 des choses ((geste tenir une pancarte)) avec des choses *écrit, euh (--) un peu comme avec des
 326 sous-titres ((ComAll mange un biscuit)) avec des tout petits, je fais très souvent des euh des
 327 *silent movies* et donc euh (---) de la musique Charlie Chaplin et au début de scène, il y a un petit
 328 qui traverse avec un (.) pancarte « Oh ! help ! » et après (.) et eux laissent le son *in live* !
- 329 ComAll : complètement ! et ça nous évite beaucoup de soucis !
- 330 ComAng1 : Parce que en plus pour vous au niveau du boulot ! ((pointe vers Cadreur et
 331 Photographe))
- 332 ComAll : et nous, ça amène une dimension créative comme tu dis ! intéressante d'autant plus que
 333 l'objectif c'est quand même qu'ils parlent ((regarde ComAng1 avec insistance en mangeant))
- 334 ComAng1 : En anglais oui !
- 335 ComAll : donc euh (.) Mhm (--)
- 336 ComAng1 : d'accord ! donc ça c'est bien déjà ! On part sur ça
- 337 Cadreur : oui pour le son c'est vrai, on peut le traiter dans un autre moment ! (--) si jamais il y
 338 avait [besoin de (---)]
- 339 ComAng1 : ((coupe la parole)) y'a même] un travail intéressant, de voir quelqu'un en train de
 340 poser une question mais on n'entend pas la question ! genre (.) on dit est-ce que, on soulève les
 341 sourcils (---)
- 342 Cadreur : Oui, voilà, je pensais à ça aussi ! Le moment intéressant dans le petit exercice qu'on a
 343 fait c'est juste avant qu'ils disent la phrase, je trouve que (---) au moment où ils se posent devant
 344 la caméra et ils se présentent, enfin euh (---) ((se tourne vers Photographe)) Là, c'était tu sais ()
 345 un plan poitrine ()((geste)) (---) ils viennent et puis à un moment ils sont face euh (---)
- 346 ComAng1 : ((prend des notes)) Donc images fixes et animées ! Mais sans son ! ((ComAll prend
 347 des notes))
- 348 ComAll : ((se tourne vers ComAng1)) en tout les cas, pas son et vidéo !
- 349 ComAng1 : Ouais ! Pas son (---) eux aussi ! Ben je pense que pour moi (--) y'a une chose que
 350 depuis le début on a () jamais intégré c'est la musique ! et ça me gêne qu'on n'a pas travaillé avec
 351 la musique ! ((ComAll sourit)) Je trouve ça, genre le trou énorme ! que on n'a pas (---) que une
 352 fois mais c'était vraiment trop tard (---) si nous en plus on va travailler sur le complément de
 353 l'image, oral, son, etc. ! Faut peut-être qu'on travaille un peu avec la musique ! euh () et après,
 354 euh () ben on a eu une réunion avec ChargProg1 ! et elle a dit que (---) parce que nous on se
 355 sentait exactement comme toi ((pointe vers Photographe)) qu'il y avait trop de trucs, y avait des
 356 photos, des caméras, y avait *L'Histoire sans fin*, y avait (---) la liberté d'expression, on comprenait
 357 plus, on savait pas quoi faire et elle, elle dit de vraiment revenir à ce que tu as envie de faire avec
 358 les enfants en tant qu'artiste ! Oublie tout et après essaie de trouver les liens avec des thèmes
 359 qui étaient un peu plus de l'extérieur ! Donc (---) du coup moi j'ai travaillé avec cette idée !
 360 ((pointe ComAll)) voilà ! J'ai dit, bon, d'accord, je veux deux semaines enchaînées où je vais
 361 travailler sur le spectacle qu'ils ont vu parce que moi j'aime bien travailler comme ça, etc. et
 362 ComAll () tu avais () des phrases, euh (---) () tu as dit que tu avais pensé à certaines phrases que
 363 tu avais travaillées avec eux () faire une exploration, etc.
- 364 ComAll : Mhm, Mhm. (--)
- 365 ComAng1 : oui, parce que ce que je pense c'est que nous on se perd aussi (---) le (chemin/
 366 schéma) artistique (--) c'est
- 367 ComAll : Mhm, mhm (--)

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.Année de 5^e

- 368 ComAng1 : et on devient les enseignants, c'est pas ça notre boulot, et (--)
- 369 Photographe : ben oui, oui !
- 370 ComAng1 : Tu vois, après tu perds le plaisir aussi ! Y'a pas de plaisir de faire ça !
- 371 ComAll : ((Acquiesce))
- 372 ComAng1 : Donc euh (--) je pense que c'est important pour redémarrer qu'il y ait *un bonne
373 présence allemand
- 374 ComAll : Ouais !
- 375 ComAng1 : C'était tellement dans l'anglais ces derniers temps ! Je pense que ça c'est important !
- 376 ComAll : Ouais !
- 377 ComAng1 : euh (--) mais que voilà ! ((tourné vers ComAll)) Ok, on est sur cette idée d'image (---
378) mais il faut revenir à ce que tu as envie d'expérimenter avec eux !
- 379 (silence)
- 380 ComAll : Tout à fait ! Mais pour moi pour l'instant se pose encore la question du thème si tu
381 veux ! parce que si on est sur l'image (---) là sur le principe ((parle à Cadreur)), c'est plutôt un
382 propos esthétique qu'on a là ! Alors que ! ((geste de soupeser))
- 383 ComAng1 : Ben moi j'ai assisté à une réunion qu'on a eue avec Cherch2 un peu (---) Pour moi (---
384) de faire *L'Histoire sans fin*, c'est pas différent de ce qu'on a fait l'année dernière déjà ! On a pris
385 une histoire, on () et mise en scène ! et que y'a rien, y'a pas d'innovation, donc l'idée de faire un
386 spectacle () déjà c'est fait pour cette journée de () voilà ! Que moi ça fait 10 ans que je fais ça
387 avec une compagnie en France (---) pour moi, y'a pas d'innovation là-dessus ! donc je trouve que
388 c'est beaucoup d'argent et beaucoup de chose pour faire un truc que ma compagnie pouvait faire
389 pour 1200 euros ! Donc euh (---) c'est pas d'être différent ou pas différent ! Mais on essaie de
390 construire un truc qui est quand même *innovatif, qui essaie d'être à l'écoute des élèves, être à
391 l'écoute des langues, être (---) donc du coup, moi j'ai proposé qu'on travaille plus le thème de la
392 liberté d'expression et que les profs après, avec nous, trouvent des liens avec l'histoire si eux ils
393 ont vraiment besoin de cadrer l'histoire, parce qu'ils ont quand même un cursus, des
394 inspectrices qui passent, des lois, etc.
- 395 ComAll : Oui, hum (---) Mais ça veut dire que pour toi on laisserait *L'Histoire sans fin* plutôt de
396 côté !
- 397 ComAng1 : Ben c'est pas de côté, mais de prendre () eux, par exemple, on parlait de la première
398 scène qu'on a fait ((pointe vers Cadreur)) et ce que nous inspire la première scène qu'on a fait de
399 ((met les mains sur ses épaules)) (--) il entre dans la (pièce) et il voit le monsieur de dos ! et moi
400 j'ai dit en tant qu'artiste, ça m'inspire ! Les gens (---) ce qu'on voit de dos ! nos émotions vues
401 que de dos - même si l'année dernière je disais « jamais le dos au public ! » mais genre, tout ce
402 qui est la tristesse vue de cet angle-là ! Aussi, le moment quelqu'un tourne ! ((fait le mouvement
403 de se tourner)) la première fois qu'on voit quelqu'un de dos et il se tourne, tout ça ça m'a
404 inspirée théâtralement et donc du coup, là je peux travailler avec *L'Histoire sans fin* mais je vais
405 jamais reparler de (l'histoire) et (---) après c'est EnsAll que dit vous allez (---) dans l'histoire,
406 c'est qui qui est de dos ? c'est qui qui entre, euh ? C'est qui le public ? Ah oui ! C'est Bastien, c'est
407 Bastien qui va (.) Pour moi, c'est *pour eux de faire *cette lien parce que c'est tellement
408 pédagogique ! (.) C'est dommage si les artistes font le travail des pédagogues, parce qu'on a des
409 pédagogues et du coup les artistes on peut pas faire (.) Bon, ça c'était ma proposition quand
410 j'étais dans les moments qui *peut pas être liés avec (.) et qu'on ne force pas ces liens !

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.

Année de 5^e

- 411 ComAll : oui, c'est ça ! Parce que finalement, cette histoire de dos bon voilà ! t'as pris le ((fait un
412 geste d'extraire))
- 413 ComAng1 : oui, mais même les élèves !
- 414 ComAll : T'as pris (.) t'aurais pu l'aborder autrement ! T'avais pas besoin finalement de
415 *L'Histoire sans fin* et on va pas prendre *L'Histoire sans fin* et le décortiquer pour voir à quel
416 moment on a qqun qui tourne le dos
- 417 ComAng1 : non !
- 418 ComAll : ou qui est dans une situation que nous on va théâtralement explorer autrement !
- 419 (15s)
- 420 ComAll : Donc ?
- 421 ComAng1 : ça c'était ce que j'ai proposé(.) c'était (.) Ben il y avait genre ChargPog1 qui a
422 totalement compris parce qu'ils ont l'habitude de travailler dans sa (.) euh(.) Cherch2 aussi elle a
423 bien compris (.) c'était EnsAng2 et EnsAll qui disaient « oui, mais nous, il nous faut quelque
424 chose de bien spécifique », etc.
- 425 ComAll : Mhm
- 426 ComAng1 : Bon j'ai dit « ben oui, spécifique pour vous en train de travailler sur *L'Histoire sans fin*
427 mais NOUS on peut pas être spécifiques », j'ai expliqué que je vais venir avec un planning mais ça
428 peut changer ! J'peux jeter le planning, ça peut devenir autre chose et on va pas être sur un truc,
429 c'est sûr qu'on va faire ça ! pendant la séance qui arrive derrière (---)
- 430 ComAll : Bien sûr !
- 431 ComAng1 : Je peux pas garantir ça ! On a fait ça l'année dernière et du coup
- 432 ComAll : ((en même temps)) [Non, mais ça, on était trop fichés !
- 433 ComAng1 : ((en même temps)) on a perdu notre créativité !]
- 434 ComAll : Après entre ça et travailler sur un thème ou travailler carrément et se dire on prend le
435 texte *L'Histoire sans fin* et on le monte, chapitre 1 en allemand, chapitre 2 en anglais, et voilà,
- 436 ComAng1 : J'ai vraiment pas envie de faire ça !
- 437 ComAll : on a énormément de marge ! Mais je voulais te poser la question ! ((fait un geste de
438 serpent)) () Il faut encore trouver l'autre entrée par rapport au (.) à la matière, au fil qu'on va
439 finalement tirer (---) donc tu dis (--) j'comprends très bien ce que tu dis quand tu dis finalement
440 prendre *L'Histoire sans fin* et la monter en anglais, c'est pas, c'est pas de l'innovation (---) Alors,
441 elle se situerait où ? Elle se situerait où ? Par rapport à notre projet ?
- 442 ComAng1 : C'est ça que je veux (dire)
- 443 ComAll : Voilà ! Parce que je suis d'accord avec toi, on s'dit ben ça, ça, on fait du théâtre en
444 anglais, ben voilà ton texte, on apprend et on met en scène, ça c'est pas l'innovation ! Alors
445 quelle ? ((refait un geste de déplacement de serpent))
- 446 ComAng1 : Parce que en plus moi j'ai pensé que c'est ça qu'ils voulaient, comme ils ont dit au
447 début, mais après, () on avait l'impression que non !
- 448 ComAll : C'était ! c'était ! ((fait un geste de ras le bol))
- 449 ComAng1 : et que ils étaient en train de se noyer dedans !
- 450 ComAll : c'était en train de se noyer !

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.Année de 5^e

- 451 ComAng1 : Parce qu'ils arrivaient même pas à faire deux lignes !
- 452 ComAll : C'était dense ! oui, non !
- 453 ComAng1 : Alors comment tu penses qu'on va faire ? Donc c'est nous qui dit : « toi tu es là ! »
- 454 « toi tu es là ! » « toi du dis ça » ((claque des doigts)) ((geste de découragement)) la mise en
- 455 scène pure sans créativité
- 456 ComAll : ça n'a aucun intérêt !
- 457 ComAng1 : c'est nous qui fait tout ! et c'est pour eux, euh (---) !
- 458 ComAll : Oui ! ((fait non de la tête)) on n'est pas là-dedans et même par rapport à leur niveau (--)
- 459 ça n'apporte rien quoi ! ((se tourne vers Photographe)) sinon on va apprendre comme des
- 460 perroquets des phrases, mais y aura aucune démarche créative de leur part.
- 461 ComAng1 : oui, mais on va retomber sur des trucs où ils ne savent pas ce qu'ils disent, euh (---)
- 462 que EnsAng2 a pas eu le temps de tout expliquer (--) t'as des élèves qui répètent des phrases,
- 463 mais (---) mais on dit « vous comprenez ce que vous dites ? » (--) non
- 464 ComAll : Mais alors à quel niveau nous on veut être dans l'innovation ? où pour nous où ça se
- 465 situe ? Parce qu'en même temps, il faut qu'on se donne un fil, même si euh (--) parce que un fil, à
- 466 un moment donné (---) on fait un nœud, on fait une boucle (--) on (--) ((fait des gestes)) on met
- 467 en pelote (---) pour qu'en même temps on arrive à être dans une recherche qui a ((fait un geste
- 468 d'étapes)) (---) qu'on déroule qq chose quoi ! et pas comme ça ((geste d'aller chercher des
- 469 choses qui passent)). Parce que je pense que eux aussi ils ont besoin de sentir ça, qu'on (--)
- 470 ComAng1 : [qu'il y a un sens
- 471 ComAll : qu'on essaie d'attraper] quelque chose ((se tourne vers Photographe)) [mais quoi et (--)
- 472 ComAng1 : parce que la première] chose qu'ils vont dire en rentrant c'est « alors qu'est qu'ils
- 473 font avec les vidéos qu'on a fait ! »
- 474 ComAll : Oui !
- 475 ComAng1 : Alors c'est quoi ce truc de sous-titres, euh (--)
- 476 ComAll : Voilà !
- 477 ComAng1 : Il faut que quand même on mette un (--) alors du coup () y avait des garçons, c'était
- 478 totalement clair pour eux ! Ils ont vu le spectacle et ensuite on a fait comme (si on faisait la)
- 479 projection d'un travail de projection dans le futur, comme dans le spectacle on travaille face à la
- 480 caméra (---) bon ça, ça avait totalement du sens donc c'est aussi pour ça je pense, qu'ils étaient
- 481 avec nous (---) parce que c'était pas (--) *Alien 3* ! Donc après, de même que ces séances de sous-
- 482 titrage, ça devienne pas non plus (un truc) obligatoire ! qu'on utilise ça même juste un tout petit
- 483 peu ! Et moi je pense que ces liens abstraits, que nous on fait, nous pour nous ils sont très clairs !
- 484 Par exemple je vais prendre le travail sur le sous-titrage, on fait un travail sur des mots qui
- 485 *ressemblent pas vraiment (--) ça on peut expliquer en français au début de la séance (---) je
- 486 pense que là il n'y a pas de problème ! parce que les élèves ils étaient pas mal là-dedans ! J'ai dit
- 487 je fais 10 minutes en français, je vais expliquer un truc et après, c'est fini ! et ((moue avec la
- 488 bouche) ça posait pas trop de problème (--) franchement je trouvais pas (--) après ils me
- 489 parlaient en anglais et (---)
- 490 ComAll : (moi en allemand)
- 491 ComAng1 : et après s'ils parlaient en français je disais, non, non anglais, anglais, anglais ! ((geste
- 492 de recul))

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.Année de 5^e

493 (---) parce que le problème c'est que pour moi, c'est tellement évident que je pouvais faire ce
 494 travail sur la première scène ! Mais pour eux (---) Non ! Donc de prendre ce moment au début
 495 pour expliquer qu'on va faire un lien (---) c'est peut-être un peu abstrait mais voilà ! et c'est avec
 496 moi, etc (---) et j'ai marqué le coup ! J'ai dit vraiment : à partir de maintenant je parle en anglais !
 497 J'ai dit ça, j'étais très claire (---) Parce que pour eux, d'être cadrés c'est important ! Alors 10
 498 minutes en français, hop, c'est fini ! ((Se tourne vers Cadreur)) ça a marché la dernière fois ?
 499 Donc je pense pas que ça les a empêchés, je pense que ça les a aidés la compréhension en anglais,
 500 etc. Parce que ils avaient ils avaient déjà une base pour prendre certains mots (--) j'ai entendu
 501 parler de ça parce que je sais qu'aujourd'hui on travaille face caméra « *stand here* » donc c'est (--)
 502) ça donne un contexte ! () pour eux c'est pareil, faut mettre un contexte et ensuite (---) vu qu'on
 503 veut travailler un peu plus profondément (--)

504 (14s)

505 ComAng1 : Oui donc un fil ! un fil conducteur (---) qu'est pas quelque chose de nouveau

506 ComAll : ((rire))

507 (14s)

508 ComAng1 : Donc toi, avec tes phrases, tu étais sur quoi ? C'était quoi ton idée ?

509 ComAll : Moi j'étais restée sur ce qu'on s'était dit quand on avait vu ChargProg1 qui avait dit, si
 510 vous voulez, vous pouvez intercaler quelque chose et j'avais réfléchi à ça et (--) j'avais trouvé des
 511 textes (---) et après j'aurais retr (---) j'aurais bon ! Après Cherch2 et Cherch1 m'ont très vite dit
 512 non, non, non ! Non faut pas, attends ! donc du coup j'ai mis ça de côté si tu veux, parce que
 513 c'était des duos et théâtralement c'était assez intéressant quoi ! euh (---) j'aurais pas pris (--)
 514 c'est des textes très très courts (.) ils font une page et demi et c'est aussi ce que tu évoquais un
 515 peu comme (faut) pas toujours être dans le trivial tu vois ? c'est deux personnages qui se
 516 rencontrent et c'est très vite assez euh (.) métaphysique ! ils sont tout de suite dans des
 517 questions très fortes sur l'amitié, sur eux-mêmes, sur la vie, la mort, l'amour et (--) c'est jamais,
 518 si tu veux, c'est jamais trivial quoi !

519 ComAng1 : Ils se posent des questions ?

520 ComAll : Ils se posent des questions mais ils se les posent par leur comportement si tu veux !

521 ComAng1 : ça peut faire des liens !

522 ComAll : du coup, j'l'ai pas amené mais je pourrais le ramener ! ((cherche)) et je trouvais que
 523 c'était très très bien écrit ! c'était tout de suite très (--) c'était beaucoup sur le miroir si tu veux !
 524 Puisqu'on avait évoqué cette question du miroir, tu vois ? et ya deux personnages, y en a une
 525 qu'est plus la tête, c'est un peu comme dans () et l'autre qui est plus l'action et l'intuition ! et ils
 526 se rencontrent comme ça dans des situations, y en a une qui se met dans une situation, tu vois,
 527 j'sais pas genre il fait le mort tu vois, il fait le mort pour voir ce que ça fait l'autre il vient et à
 528 partir de là euh, ils échangent là-dessus, si tu veux, et chacun explore dans un univers très (.)
 529 précis et en même temps très fort (.) la mort c'est irréflecté et en même temps la mort au niveau
 530 ((montre son ventre)), tu vois la mort au niveau de l'émotion et y'a comme ça une espèce de
 531 rencontre, c'est pas vraiment (.) c'est une confrontation mais qui n'est pas, pas (--) qui est dans
 532 la construction si tu veux !

533 ComAng1 : D'accord !

534 ComAll : et c'était très court et j'avais juste pas envie de prendre deux ou quatre phrases du
 535 début de la scène mais de les laisser eux développer finalement ce qui pourrait se passer ! et pas
 536 leur donner toute la scène écrite quoi !

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.Année de 5^e

- 537 ComAng1 : d'accord ! oui, parce que je pense que c'est important pour moi que tu suis ce que,
538 que tu as dit (.) de trouver un truc qui t'intéresse ! C'est ça que moi j'ai commencé à perdre
539 intérêt dans le projet parce que ça me touchait pas artistiquement et du coup (---) là, je me suis
540 retrouvée un petit peu plus
- 541 ComAll : Parce que je pense qu'on les mettait dans des situations où ils n'avaient pas eux-mêmes
542 la possibilité de se mettre en route dans leur imaginaire, dans leur créativité et du coup, comme
543 tu dis ((regarde Photographe)) nous on est là en train de dire tu fais ça, tu fais ça (---) mais çççça
544 n'a pas d'intérêt !
- 545 ComAng1 : voilà !
- 546 ComAll : ça n'a pas d'intérêt (-) y'a un moment il faut qu'il se passe quelque chose, faut (--)
- 547 Photographe : [qu'ça vienne d'eux ! ((en même temps))
- 548 ComAll : Oui, oui exactement !]
- 549 Photographe : Sinon ça marchera pas] ! Les choses qu'ils font, il faut que ça soit avec leur
550 sensibilité, avec leur (-) sinon (--)
- 551 ComAll : sinon (.)
- 552 (10s)
- 553 Cadreur : T'avais pensé comme des petites saynettes à deux en fait ? avec un point de départ et
554 puis on avance, euh on avance pour poursuivre quelque chose (---)
- 555 ComAll : oui, oui (--) Mais j'ai pensé à quelque chose que j'aime bien explorer (--) et après on
556 pourrait même revenir aux sous-titres, c'est que j'aime bien faire, euh, leur donner, après ça
557 dépend d'eux, c'est (.) c'est (--) sur scène tu mets une chaise, un journal, tu mets trois, tu
558 délimites trois choses sur le plateau, une chaise et puis eh ben (--) une chaise, tu seras obligé de
559 t'asseoir ! Le journal tu dois faire qq chose et pê y'a une porte, tu dois entrer et sortir par la
560 porte, c'est-à-dire tu donnes deux ou trois étapes obligées, obligées, mais tout le reste ! tout le
561 reste ils doivent créer leur histoire (--) c'est-à-dire je rentre, qu'est-ce que je fais sur la chaise ?
562 qu'est-ce que je fais avec le journal, comment je rentre, comment je sors ? Tout le monde a les
563 mêmes étapes obligées, des passages obligés mais chacun doit dans ces passages obligés,
564 raconter son histoire. Et par rapport à ce que j'ai lu de ce que disaient EnsAng2 et EnsAll, ils ont
565 beaucoup de mal à envisager différents points de vue, c'est-à-dire qu'on peut avoir différents
566 points de vue sur quelque chose, je trouvais ça assez intéressant (---)
- 567 ComAng1 : Ouais
- 568 Cadreur : Mhm
- 569 ComAll : Finalement, si j'entre ici, je m'assois sur la chaise, je dois faire quelque chose chose
570 avec le journal et j'pose encore autre chose par terre ! et je dois, avant de sortir, avoir un lien
571 avec l'objet, après je ressors, eh ben j'ai autant d'histoires différentes
- 572 ComAng1 : Mais ça il faut le faire en demi-groupes !
- 573 ComAll : Absolument ! oui, oui (---) et je me suis dit peut-être, peut-être, je proposerai ça c'est
574 pas le même axe que ce que toi t'as proposé parce qu'il faut réfléchir comment on va développer
575 ça ((se tourne vers Cadreur)) et en même temps, j'voudrais pas l'user par rapport à cette
576 question « quand j'srai grand, quand j'srai vieux ! ç'qu'on en fait et en même temps, moi, ç'qui
577 m'a (---) ç'qui m'a (---) mis en route, c'était cette question, encore une fois, de la multiplicité du
578 regard et de la situation quoi ! J pense que déjà vivre à travers une situation, c'est déjà (---)
579 donner plusieurs éclairages, tu vois, sur ces mêmes passages, après voilà ! On peut ouvrir sur le

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.Année de 5^e

580 sous-titre dans une pensée, dans une situation, c'est à dire on peut ! on peut jouer, on peut
 581 mettre en place des situations de rencontre où on a toujours 2 personnages qui se rencontrent et
 582 on a deux autres personnages qui inventent la pensée, dans la même situation, pè les mêmes
 583 expressions, mais si j'ai accès à la pensée de la personne, j'peux avoir une pensée très différente !
 584 j'sais pas si j'exprime (---) euh (---)

585 Cadreur : oui

586 ComAng1 : C'est intéressant ça ! C'est vraiment lié à la liberté d'expression à des pensées
 587 privées !

588 ComAll : Oui !

589 ComAng1 : des pensées à ce qu'on dit

590 ComAll : Tu vois tu fais entrer un comédien, tu dis tu t'assois sur la chaise ! tu es comme tu
 591 veux ! Pendant ce temps-là, y en a un autre qui doit, en le regardant, dire toutes les pensées qu'il
 592 peut avoir (---)

593 Cherch1 : Je l'ai fait très souvent avec mes élèves, et ça marche très bien, mais c'est (---) ils
 594 adorent parce qu'après, évidemment le jeu de l'acteur est modifié par les pensées (---) en
 595 général c'est très drôle mais c'est pas évident ! Ils ont du mal, mais quand ils sont dedans (---)
 596 (ComAng1 lis ses MSG téléphone) ((---)) le danger chez les tout-petits, plutôt que de décrire le
 597 monde des pensées, c'est de « je rentre, je vais m'asseoir (---) » ben ils décrivent les actions au
 598 lieu de décrire la pensée

599 ComAll : oui, oui, bien sûr !

600 Cherch1 : quand on a plus d'expérience de vie, c'est plus facile de dire ce que c'est que la pensée
 601 ((ComAng1 retourne à son téléphone)) ((Photographe reprend un biscuit))

602 ComAll : ça dépend comment tu fais, se tourne vers ComAng1, ça dépend

603 Cherch1 : tu peux faire différentes étapes, le déplacement, puis l'interprétation de sa propre
 604 histoire, puis (---) comme tu disais tout à l'heure

605 [Fin du premier enregistrement. Mise en route du deuxième enregistrement]

606 ComAll : Mais là, voilà, je parle d'un moment de travail ! ce qui en soit ne fait pas une histoire ou
 607 un fil rouge quoi !

608 ComAng1 : Mais il faut quand même qu'on ait une idée de comment aborder le semestre !

609 ComAll : Bien sûr ! on va voir comment on tisse à partir de ce que vous avez fait ((pointe vers
 610 Cadreur))

611 ComAng1 : J'pense que c'est plutôt toi qui va commencer et après on va essayer de faire à deux
 612 parce qu'il faut quand même qu'on fasse ça, mais euh (---) j'pense que c'est pas mal ta façon de (-
 613 --)

614 ComAll : oui, moi je prévois deux séances, je prendrai chaque groupe une heure, ce que tu as fait,
 615 je vais travailler par demi-groupes

616 ComAng1 : oui, parce que là il faut qu'ils s'écoutent, puis quand tu dis il faut qu'ils disent ce qu'ils
 617 pensent à cette étape là, il faut quand même (---) il faut quand même (---)

618 ComAll : Il faut aussi qu'ils soient disponibles à se regarder (---) s'il y a 22 passages euh (---) ils
 619 le feront pas, s'il y a 10 passages, ils peuvent garder leur attention

620 Photographe : ça te donne des idées, là, Cadreur ?

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.Année de 5^e

- 621 Cadreur : Ben en tout cas je me posais la question, peut-être que (---) au moment où on filme (---)
 622) par rapport à eux, au moment où ils construisent des scènes (---) ben quand est-ce que ça
 623 intervient ? est-ce que c'est avant qu'ils aient commencé à construire quelque chose d'un petit
 624 peu construit, j'veux dire c'est le moment de (---) de le mettre en image quoi ? Puis du coup
 625 comment on fait ?
- 626 ComAng1 : Ben ils étaient déjà en image une fois, du coup, on peut (---) maintenant on peut leur
 627 demander de préparer quelque chose pour être filmés tu vois ?
- 628 Cadreur : Mm (---)
- 629 ComAng1 : Là on a un peu jeté dans l'eau (---)
- 630 Photographe : Oui, parce que moi, dans ce que je disais, il y a deux choses qui m'intéressent c'est
 631 ce côté répétitif, c'est à dire, on fait la même chose, mais ça change tout le temps ! Y'a ça et t'as le
 632 côté des pensées aussi qu'on dit tout haut
- 633 Cadreur : Le fait que ça se voit, tu veux dire euh (---)
- 634 Photographe : Mettre ça en scène, j'crois que c'est intéressant, après faut voir le dispositif qu'on
 635 met en place et comment on (---) et moi en fait ce qui m'intéresserait par rapport à ce que nous
 636 on fait ((regarde Cadreur)) Je sais pas si c'est faisable mais euh (---) c'est de faire une
 637 représentation du genre multi-écrans, tu vois ((s'adresse à Cadreur)) du genre t'as plusieurs
 638 écrans, des images fixes, qui s'animent et des scènes sur d'autres écrans (---) et il y a une
 639 interactivité entre les écrans !
- 640 Cherch1 : ()
- 641 Photographe : Tu vois, tout d'un coup y'a un mec qui arrive et qui parle au mec qu'est sur l'écran,
 642 tu vois, et qu'en fait y'a une espèce d'interaction et en fait je trouve ça intéressant de bosser sur
 643 les images, tu vois sur des choses fixes qui s'arrêtent et au bout d'un moment qui reprennent et
 644 des interactions et (---) ((se tourne vers All)) C'était quoi cette histoire de spectacle ?
- 645 ComAll : ((se tourne vers ComAng1))
- 646 ComAng1 : C'était un peu comme *Secret Story*, c'était des enfants mis dans un espèce de (---)
 647 j'sais pas, ouais (---) ((fait un geste d'un contenant)) et euh (---) l'idée, c'est - les élèves ils ont
 648 pensé ça, ce que je trouve mignon ! (.) Ils pouvaient pas nous voir (--) en fait c'était transparent
 649 (.) c'était des comédiens entre 11 et 15-16 ans je crois ! et y avait une espèce de voix qui leur
 650 posait des questions sur eux-mêmes (.) « Maintenant, vous êtes nés ! », « qu'est-ce que vous allez
 651 faire, euh (.) « Maintenant vous avez 15 ans ! » l'idée c'est qu'ils vont jusqu'à la mort
- 652 [de 4'00" à 6'30, ComAng1 raconte la pièce]
- 653 ComAng1 : donc ça va pas être totalement bizarre pour eux cette idée d'écran (--) ça ça peut
 654 marcher (--)
- 655 Cadreur : J'ai du mal à visualiser pour le coup ! Ce qui a retenu mon attention, c'est les sous-
 656 titres ! ((rires)) Non, ce que je trouverais intéressant par exemple, c'est de travailler avec des
 657 sous-titres que (--) que, que les élèves ne disent rien mais qu'il y ait une interaction entre une
 658 émotion qu'ils peuvent avoir, un jeu, une expression, un truc et (.) si y'a un sous-titre, le rapport
 659 entre les deux (.)
- 660 Photographe : un sous titre ou des voix off
- 661 Cadreur : ou des voix off, en tout cas, qu'il y ait un décalage entre les deux !
- 662 Photographe : Ouais

Échange entre les artistes ComAng1, ComAll, Cadreur, Photographe et Cherch1.

Année de 5^e

- 663 ComAng1 : Ce qu'est bien avec le sous-titrage, c'est que (--) euh (---) c'est que du coup les élèves
664 sont obligés d'écrire (.) parce que c'est vrai que (.) je veux pas être très pédagogique (.) mais les
665 financements ça vient des institutions pédagogiques et donc la première question que je me
666 pose quand ils viennent parler à la compagnie (.) « oui, mais apprendre une langue, c'est pas
667 juste parler, euh (---) il faut que mes élèves écrivent (---) » donc ça serait pas mal si on pouvait
668 travailler les sous-titrages aussi et (---) ça peut « cocher les cases »
- 669 Cadreur : ça et le truc de dos aussi !
- 670 ComAng1 : ()
- 671 Cadreur : en fait c'est de cacher des choses (--) De dos, tu (--) comment ils vont pouvoir de dos
672 exprimer une émotion (--) comment tu peux dire quelque chose sans le dire ? enfin c'est (--)
- 673 Photographe : ouais, ouais (--) c'est pas mal !
- 674 ComAng1 : Bon, moi j'ai une idée pour la représentation, mais là, c'est vraiment genre, une idée
675 qui vient de moi (---) y'a pas du tout de eux, donc c'est faux, mais c'est (---) si moi j'étais en train
676 de faire la mise en scène spécifique d'un truc (---) on pouvait imaginer dans le Goethe, genre
677 l'écran avec un espèce de film et eux ils sont assis en regardant l'écran donc ils ont le rôle du
678 public sur le plateau (---) donc quelqu'un passe (---) on travaille sur leurs réactions de se voir
679 sur les images et après ils pouvaient tourner pour faire des commentaires, un truc assez
680 stylistique, assez euh (---) ils sont en train de se voir, ils sont assis sur le plateau donc on voit
681 aussi leurs réactions, on voit les réactions planifiées mais aussi pas forcément planifiées parce
682 que c'est vrai que si y'a des élèves plus âgés, c'est sûr que (---) on va faire genre ((met le visage
683 dans ses mains)) ouh ouh (---) ça peut être une façon de faire une représentation qui est pas trop
684 euh (---) des scènes qu'on va peut-être pas avoir le temps de faire (---) euh, ouais, je pense que
685 ça sera (peut-être) possible (--) pour avril (---) vu qu'il y a des vacances scolaires (---)(---) Il faut
686 aussi être réaliste sur euh (---)

Annexe 44 - Transcription année de 5è : Entretien individuel semi-directif - Chargée de programme Citoyenneté Jeunesse – Bilan par réunion Skype

[24/10/2013]

[Skype]

Entretien semi directif - Bilan année de 5è avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>

- 1 Cherch1 : Et euhm (--) oui, tu as vu, je t'ai envoyé la question de toute façon, enfin la ou les
2 questions euhm (.) qui me manquaient, à savoir, on n'a pas parlé du tout, on a parlé de (.) de (.) de
3 ta perception des enfants beaucoup
- 4 ChargProg1 : [Ouais
- 5 Cherch1 : Mais] du coup on n'a pas parlé de (.) de ton rôle dans l'équipe et de ta perception de ton
6 rôle dans l'équipe. Et ça c'était pour moi assez important puisqu'on parle, tu sais, on parle, on
7 parle, on a travaillé quand même en communauté de pratiques, tu l'as entendu quand on était à
8 Lille, ou on travaille d'ailleurs (.) on continue ; et j'aurais bien aimé savoir ta position à toi, ce que
9 tu avais perçu, puis là où tu (--) enfin comment tu t'étais sentie dans ce groupe, ce que tu avais
10 perçu toi depuis ta position, et euhm (.) à la fois, d'un point de vue d'une sensibilité personnelle,
11 euh (.) mais aussi ben (.) de ton expérience professionnelle, les deux.
- 12 ChargProg1 : Euhm (--) ben (.) je vais commencer par le personnel, je [pense
- 13 Cherch1 : [Mhm] (--)
- 14 ChargProg1 : D'un] point de vue euh (.) d'un point de vue très (.) enfin (.) dans un premier plan,
15 si tu veux, euh (.) Mhm (--), je trouvais que y a, enfin (.) ce que disait, enfin (.) c'qu'avait dit aussi
16 CitJeun, et ce que je trouvais agréable c'était justement qu'on sentait de la part de tous les gens
17 qui participent vraiment beaucoup de bienveillance en fait (.) et d'attention à ce que l'autre
18 pouvait avoir à dire, pouvait, enfin (.) sous (--) c'est un peu finalement, ça me fait penser un peu à
19 ce que l'on a dit hier de ChargProg2, c'est-à-dire le fait qu'il y ait tellement de personnes
20 impliquées, euh (.) fait que il faut pas se battre pour exister mais, si tu veux, comme tout le monde
21 est très attentif à ce que tout le monde soit pris en compte, ça va, mais en même temps, comme il
22 y a aussi beaucoup d'idées, beaucoup de complexité et beaucoup de gens qui interviennent, euh
23 (.) il faut avoir envie tu peux très vite te retrouver un peu (--) c'est que moi, il y a des moments où
24 je sentais que je pouvais lâcher prise, ce que je faisais beaucoup moins dans d'autres projets, par
25 exemple. Mais il y a ce projet-là, j'ai compris à un moment donné, au début ça m'a mis un peu en
26 diff(.) ya, ya des moments où ça m'a mise un peu en difficulté, et puis ya des moments où de toutes
27 façons j'ai pas eu le choix et donc j'ai un peu lâché prise, et tu peux très vite te retrouver, euh (.)
28 expulsée entre guillemets, pas dans un sens de rejet, tu [vois
- 29 Cherch1 : Mhm (--)
- 30 ChargProg1 : mais dans le sens où tout va très vite, où tout (.) comme c'est très (.) très dense,
31 j'passe un peu comme l'inverse de, tu sais quand tu regardes un sitcom à la télé, euh (.) tu rates
32 dix épisodes, tu reprends, c'est toujours au même [stade (--)
- 33 Cherch1 : Mhm (--) ((rire amusé))
- 34 ChargProg1 : Voilà les trucs, et puis tu as d'autres films où tu rates une minute et puis tu
35 comprends plus rien à l'histoire, tu vois. ((rire))
- 36 Cherch1 : [Mhm (--) ((rire))
- 37 ChargProg1 : Et là] on serait plus proche du film où tu rates une minute et tu comprends plus rien,
38 même si en fin de compte tu comprends toujours parce qu'en plus tu as toujours quelqu'un pour
39 t'expliquer, que, il suffit, tu vois, ya un truc où, mais euh (.) mais ça c'est une forme de, fff, ça peut
40 apparaître comme une difficulté si tu veux, sauf qu'à partir du moment où justement ya certaines
41 personnes, en l'occurrence comme t'es toi et moi j'étais parfois, qui était un peu garant de (.) de

**Entretien semi directif - Bilan année de 5è
avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>**

- 1 Cherch1 : Et euhm (--) oui, tu as vu, je t'ai envoyé la question de toute façon, enfin la ou les
2 questions euhm (.) qui me manquaient, à savoir, on n'a pas parlé du tout, on a parlé de (.) de (.) de
3 ta perception des enfants beaucoup
- 4 ChargProg1 : [Ouais
- 5 Cherch1 : Mais] du coup on n'a pas parlé de (.) de ton rôle dans l'équipe et de ta perception de ton
6 rôle dans l'équipe. Et ça c'était pour moi assez important puisqu'on parle, tu sais, on parle, on
7 parle, on a travaillé quand même en communauté de pratiques, tu l'as entendu quand on était à
8 Lille, ou on travaille d'ailleurs (.) on continue ; et j'aurais bien aimé savoir ta position à toi, ce que
9 tu avais perçu, puis là où tu (--) enfin comment tu t'étais sentie dans ce groupe, ce que tu avais
10 perçu toi depuis ta position, et euhm (.) à la fois, d'un point de vue d'une sensibilité personnelle,
11 euh (.) mais aussi ben (.) de ton expérience professionnelle, les deux.
- 12 ChargProg1 : Euhm (--) ben (.) je vais commencer par le personnel, je [pense
- 13 Cherch1 : [Mhm (--)
- 14 ChargProg1 : D'un] point de vue euh (.) d'un point de vue très (.) enfin (.) dans un premier plan,
15 si tu veux, euh (.) Mhm (--) , je trouvais que y a, enfin (.) ce que disait, enfin (.) c'qu'avait dit aussi
16 CitJeun, et ce que je trouvais agréable c'était justement qu'on sentait de la part de tous les gens
17 qui participent vraiment beaucoup de bienveillance en fait (.) et d'attention à ce que l'autre
18 pouvait avoir à dire, pouvait, enfin (.) sous (--) c'est un peu finalement, ça me fait penser un peu à
19 ce que l'on a dit hier de ChargProg2, c'est-à-dire le fait qu'il y ait tellement de personnes
20 impliquées, euh (.) fait que il faut pas se battre pour exister mais, si tu veux, comme tout le monde
21 est très attentif à ce que tout le monde soit pris en compte, ça va, mais en même temps, comme il
22 y a aussi beaucoup d'idées, beaucoup de complexité et beaucoup de gens qui interviennent, euh
23 (.) il faut avoir envie tu peux très vite te retrouver un peu (--) c'est que moi, il y a des moments où
24 je sentais que je pouvais lâcher prise, ce que je faisais beaucoup moins dans d'autres projets, par
25 exemple. Mais il y a ce projet-là, j'ai compris à un moment donné, au début ça m'a mis un peu en
26 diff(.) ya, ya des moments où ça m'a mise un peu en difficulté, et puis ya des moments où de toutes
27 façons j'ai pas eu le choix et donc j'ai un peu lâché prise, et tu peux très vite te retrouver, euh (.)
28 expulsée entre guillemets, pas dans un sens de rejet, tu [vois
- 29 Cherch1 : Mhm (--)
- 30 ChargProg1 : mais dans le sens où tout va très vite, où tout (.) comme c'est très (.) très dense,
31 j'passe un peu comme l'inverse de, tu sais quand tu regardes un sitcom à la télé, euh (.) tu rates
32 dix épisodes, tu reprends, c'est toujours au même [stade (--)
- 33 Cherch1 : Mhm (--) ((rire amusé))
- 34 ChargProg1 : Voilà les trucs, et puis tu as d'autres films où tu rates une minute et puis tu
35 comprends plus rien à l'histoire, tu vois. ((rire))
- 36 Cherch1 : [Mhm (--) ((rire))
- 37 ChargProg1 : Et là] on serait plus proche du film où tu rates une minute et tu comprends plus rien,
38 même si en fin de compte tu comprends toujours parce qu'en plus tu as toujours quelqu'un pour
39 t'expliquer, que, il suffit, tu vois, ya un truc où, mais euh (.) mais ça c'est une forme de, fff, ça peut
40 apparaître comme une difficulté si tu veux, sauf qu'à partir du moment où justement ya certaines
41 personnes, en l'occurrence comme t'es toi et moi j'étais parfois, qui était un peu garant de (.) de

[24/10/2013]

[Skype]

**Entretien semi directif - Bilan année de 5^e
avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>**

42 laisser personne sur le côté et d'essayer d'intégrer au maximum tout le temps, euh (.) ça va quand
43 même, mais c'est sûr que ça demande vraiment une forme de volontarisme pour être sûr de ne
44 pas se laisser larguer, quoi.

45 Cherch1 : Mhm (--)

46 ChargProg1 : Et euh (.) y=a

47 Cherch1 : Ah ! ChargProg1, tu m'entends ?

48 ChargProg1 : Euh aussi toute ma (--) simplement parce que des moments où du coup je me laissais
49 un peu dépasser et puis j'avais plein d'autres trucs à faire, où du coup j'ai pris un peu de recul et,
50 euh (.) mais en fait j'me suis rendue compte dans un deuxième temps que c'était plutôt très positif
51 et que du coup ça m'a permis aussi de redéfinir ma position par rapport par exemple aux autres
52 projets que je mène, c'est ce que je disais, où j'étais moins du coup dans un truc (bruit) logistique
53 par rapport aux ateliers, par exemple sur le contenu des ateliers au bout d'un moment, je m'en
54 suis complètement détachée.

55 Cherch1 : J'ai pas compris la ce que tu voulais, tu t'es détachée [de (--)]

56 ChargProg1 : Ben (.) du] (.) si tu veux d'habitude sur les autres projets, non seulement je fais la
57 logistique des ateliers, mais souvent je suis également très proche des artistes dans la construction
58 des contenus.

59 Cherch1 : Mhm (--)

60 ChargProg1 : Et avec les enseignants et tout ça. Et finalement, toute cette partie-là, c'est une partie
61 que moi j'ai complètement, j'ai l'impression d'avoir complètement lâché dans le projet, mais je ne
62 le vois pas comme un truc négatif.

63 Cherch1 : Mhm (--)

64 ChargProg1 : C'est-à-dire simplement que mon rôle s'est un peu redéfini par rapport simplement
65 à ce que pouvait être mon travail dans les autres projets.

66 Cherch1 : Et pourquoi tu as l'impression de devoir lâcher ?

67 ChargProg1 : Parce que, euh (.) c'était, si tu veux, y=avait des enjeux et une complexité, eeeuh (.)
68 et un dimension chronophage qui ne me permettait pas, euh (.) tout en conciliant avec le reste de
69 mon travail, d'être dedans à temps plein et de suivre et de suivre le rythme avec lequel ça bougeait.

70 Cherch1 : Mhm

71 ChargProg1 : et à la fois ça bougeait et à la fois, [bruit] toutes les discussions et tout ça [sonnerie].
72 Mais [sonnerie] euh (.) mais en même temps, si tu veux, je sentais aussi [sonnerie] que euh (.)
73 attends, excuse-moi parce qu'en même temps ya quelqu'un qui m'appelle en même temps, ça me
74 déconcentre.

75 Cherch1 : ((sourire))

76 ChargProg1 : Je vais juste dire que je suis en conversation.

77 Cherch1 : Mhm (--)

78 [bruits de clavier]

2

**Entretien semi directif - Bilan année de 5è
avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>**

- 79 ChargProg1 : Euhm (--) et en fait euhm (--) du coup, attends, j'essaie de retrouver le fil.
- 80 Cherch1 : T'es en train de parler de la complexité du projet [et que tu ne pouvais pas
- 81 ChargProg1 : Non mais je sais] le fait que je ne pouvais pas complètement suivre, mais en fin de
82 compte je trouve, ce que je trouvais intéressant c'est que finalement j'ai, c'est pas pour autant que
83 j'ai pas senti, que j'ai pas senti que je perdais ma place en fait. Parce que euh j'ai retrouvé par
84 ailleurs, dans le sens où j'ai l'impression qu'en fin de compte depuis le début de l'année, et après
85 jusqu'à la fin, ouais, depuis le début de l'année jusqu'à la fin, du coup j'avais peut-être un regard
86 un tout petit peu extérieur sur euh enfin sur ce qui se passait, sur le déroulement, sur euh (.) euh
87 (.) une forme de globalité du projet, si tu veux, qui peut-être à des moments me permettait
88 d'intervenir, de suggérer quelque chose ou de voir avec un regard où j'étais pas du coup le nez
89 dedans toute la journée.
- 90 Cherch1 : Mhm (--)
- 91 ChargProg1 : Tu vois
- 92 Cherch1 : [Mhm (--)
- 93 ChargProg1 : Et] du coup, je trouvais que ce rôle il était non seulement intéressant pour moi, mais
94 euh intéressant à avoir quelqu'un qui ait cette position [aussi.
- 95 Cherch1 : [Mhm (--)
- 96 ChargProg1 : [Tu vois
- 97 Cherch1 : Mhm (--)]
- 98 ChargProg1 : Euhm (--) du coup, c'était plus, euh (.) une redéfinition de mon rôle par rapport à
99 mes autres projets, et aussi par rapport à la figuration complexe du projet « Rencontres », tu vois.
- 100 Cherch1 : Mhm (--)
- 101 ChargProg1 : Et euh (.) [sonnerie] et si tu veux, c'était aussi, enfin pour moi, ce qui était aussi
102 important, en fait (.) un peu du coup la tâche que ensuite je me suis confiée, c'était euh (.) euh (.)
103 bah, c'qui, c'que j'étais sensée porter de la part de Citoyenneté Jeunesse, c'est-à-dire l'idée qu'on
104 concevait un projet vraiment global avec pas seulement la question de euh de la recherche euh et
105 de la construction pédagogique, mais en fait (.) en fin, si, ça c'était une dimension importante, mais,
106 si tu veux, de conserver une espèce de logique de projet pour les élèves aussi. C'est-à-dire que, ça
107 soit pas juste, on leur fait faire des trucs dans le cadre de leur apprentissage et ça fait l'objet d'un
108 sujet de recherche, mais que EUX soient intégrés dans une logique de projet et ça c'était pas
109 forcément évident, même s'ils ont bien compris qu'y'avait un truc dès le départ, mais une logique
110 de projet au sens où nous on le portait avec Citoyenneté Jeunesse, c'est-à-dire que ya une
111 problématique globale, euh (.) un peu citoyenne, à travers laquelle on veut qu'une réflexion
112 critique à travers, on, on veut emmener les élèves, et euh (.) du coup de s'assurer que ça ça intègre
113 les enseignements même au sens traditionnel, et euh (.) mhm (--), et les activités, et le parcours
114 artistique, et qu'on soit pas aussi, par exemple, dans le parcours, qu'on soit pas dans une chose de
115 consommation. Et du coup, mon rôle que j'ai senti à certains moments aussi, c'était de euh (.) à la
116 fois de faire force de propositions pour justement créer des, des liens de contenu, en fait (.) pour
117 eux,
- 118 Cherch1 : Mhm (--)

[24/10/2013]

[Skype]

**Entretien semi directif - Bilan année de 5è
avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>**

119 ChargProg1 : et par rapport à une problématique et des enjeux un peu de société qu'on essaie un
120 peu de traiter, et de créer du lien, et en même temps parfois de freiner un peu. C'est-à-dire à des
121 moments on avait, moi j'avais proposé des choses et tout mais, je sentais que ça n'avait pas de,
122 comme tout le monde veut proposer, propose des choses intéressantes, et tout ça, et que on a tous
123 envie de faire tout et qu'on est tous super partants, euh (.) ya des moments où on mets moins
124 dans des choses que j'avais proposée, je suis revenue en arrière en disant non on le fera pas parce
125 que je sens que les enseignantes n'étaient pas disposées à euh (.) à traiter l'information en fait en
126 suite quoi.

127 Cherch1 : [Mhm

128 ChargProg1 : A] reprendre ce qu'on allait avoir vu, tu vois.

129 Cherch1 : Mhm (--)

130 ChargProg1 : Et que du coup, j'ai senti que c'était aussi mon rôle de freiner quoi. Comme de la
131 même manière que quand je t'ai dit euh je pense que ce n'est pas une bonne idée de faire le truc
132 avec Pierre et Fred, enfin tu vois ?

133 Cherch1 : Mhm (--)

134 ChargProg1 : Euh, et ça je pense que s'est un peu le danger au moment où un peu on veut contenter
135 tout le monde entre guillemets, tu vois. Et où tout le monde a des idées pertinentes par-dessus le
136 marché.

137 Cherch1: Mhm (--)

138 ChargProg1 : Et euhmais du coup ce que j'ai constaté aussi, et ça, ça peut être une difficulté à
139 laquelle j'ai des fois, parfois essayé de palier, mais, c'est le fait que, étant donné la (.) le le tout le
140 la question du processus pédagogique et de l'élaboration des modules et tout ça avec les
141 enseignants, ça faisait notamment que dans le parcours culturel, ben (--) elles étaient beaucoup
142 moins présentes et actives que par exemple peuvent l'être d'autres enseignantes avec lesquelles
143 je travaille, ce qui est logique d'une certaine manière. Et du coup moi, comprenant ça, j'ai essayé à
144 des moments de (.) de (.) de (.) de (.) de la faire euh entre guillemets à leur place comme je le fais
145 parfois avec d'autres enseignantes, mais sans forcément chercher à ce que la fois d'après ce soit
146 elles qui le fassent, par exemple sur des retours de spectacle, des trucs comme ça tu vois.

147 Cherch1 : [Mhm (--)

148 ChargProg1 : Et euhm] (--) bon, alors que peut-être dans d'autres projets, ben (.) je l'aurais peut-
149 être fait une fois et après j'aurais dit à la prof ben (.) fais-le toi. Et puis là, si je l'ai pas fait moi, ça
150 l'a pas été fait, tu vois.

151 Cherch1 : Mhm (--)

152 ChargProg1 : Mais du coup, enfin (.) je pense que c'est normal par rapport à ce que ça représentait
153 pour elles en terme d'engagement dans le projet, après là où je trouve dommage, enfin là ce que
154 je trouve dommage, c'est que du coup, euhm (--) par rapport à la manière en fait (.) la manière de
155 se saisir en sorte, d'assurer vraiment un soutient euh logistique, structurel, euh je voyais vraiment
156 la place des enseignantes, euh (.) dans la question de l'adaptation de leur méthode pédagogique
157 et tout ça vraiment par rapport à l'apprentissage des langues, bien évidemment aussi, mais du
158 coup, moi j'ai pas senti que j'arrivais à faire en sorte qu'elles se saisissent d'une, de la
159 problématique qu'on avait voulu donner au projet, et de cette dimension un peu culturelle dans le

4

**Entretien semi directif - Bilan année de 5è
avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>**

- 160 sens large, c'est-à-dire pas juste d'aller au théâtre et de parler du spectacle, mais aussi de (.) de se
161 rendre compte que ce projet c'est avant tout un projet de société aussi, enfin (.) tu vois ?
- 162 Cherch1 : Mhm (--)
- 163 ChargProg1 : Et ça moi j'ai senti que, si tu veux ça m'a un peu manqué entre guillemets, mais sans
164 que verbalement, en même temps je le comprends très (.) très bien et (.) j'me suis dit bon ben (.)
165 peut-être qu'ils arriveront à le faire, ben (.) peut-être pas.
- 166 Cherch1 : Est-ce que tu as essayé de leur en parler seule de ça parfois, ou tu as pas eu le temps
167 finalement de les rencontrer ?
- 168 ChargProg1 : Si tu veux, quelques fois, j'ai abordé cette question, mais je ne me suis pas mis
169 clairement en position un peu de réunion avec elles deux en leur expliquant cette problématique
170 parce que j'ai senti, si tu veux, que c'était, pour cette année, ça allait être compliqué.
- 171 Cherch1 : Mhm (--)
- 172 ChargProg1 : Parce que tu vois, autant moi je te formule ça comme ça maintenant, mais il faut moi-
173 même le temps que je me le formule clairement, euh du coup quand c'est déjà arrivé dans l'année,
174 et du coup, de toute façon, j'ai pas le temps, et que elles non plus, et que au bout d'un moment, tu
175 sais, des fois, demander aux gens de faire quelque chose, ou en parler avec eux parfois, ça prend
176 plus de temps que de le faire soi-même.
- 177 Cherch1 : Mhm
- 178 ChargProg1 : Et même si c'est moins bien, je me suis un peu dit dans ma tête ça va se construire
179 dans le temps.
- 180 Cherch1 : Mhm (--)
- 181 ChargProg1 : Tu vois ?
- 182 Cherch1 : Et tu en as parlé avec ChargProg2 de ça ?
- 183 ChargProg1 : Euh, ouais un petit peu ouais.
- 184 Cherch1 : Non c'est bien.
- 185 ChargProg1 : Mais, faudrait que je lui en reparle.
- 186 Cherch1 : Je pense que c'est bien parce que [je pense que c'est
187 ChargProg1 : lui parler] mais aussi de remettre les choses en (.) de re (-- tu vois ((rire))
- 188 Cherch1 : Oui de réactiver un peu ce que tu avais ressenti. Mais, je pense que ça pourrait l'aider
189 ChargProg2 par rapport à ce qu'elle m'a dit et aux difficultés qu'elle rencontre,
- 190 ChargProg1 : Ouais ?
- 191 Cherch1 : J'entends les mêmes choses que toi, sauf que toi, tu as eu l'expérience d'une année pour
192 comprendre et interpréter et voir euhm (.) comprendre ça
- 193 ChargProg1 : Mhm

[24/10/2013]

[Skype]

**Entretien semi directif - Bilan année de 5^e
avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>**

- 194 Cherch1 : Et elle, elle n'en est pas encore là logiquement puisqu'elle commence tout juste. Donc
195 peut-être que tu pourrais l'aider à ne pas tout revivre pareil pour arriver au même stade que toi à
196 la fin de l'année, si tu échanges avec elle (-- je ne sais pas.
- 197 ChargProg1 : Ouais. Ben (.) en fait le truc c'est que du coup ce qui était vraiment en question, ben
198 (.) non maintenant on a dit qu'on allait se parler bientôt.
- 199 Cherch1 : D'accord.
- 200 ChargProg1 : Mais si tu veux tout ce qui était en question du coup, c'était aussi ce qui avait été en
201 question au tout début du projet et que moi j'ai du défendre parfois et durement auprès de mes
202 collègues, euh (.) c'est-à-dire c'est la position de Citoyenneté Jeunesse en fait.
- 203 Cherch1 : Mhm
- 204 ChargProg1 : Et parce que du coup nous normalement, on est là aussi pour faire en sorte que les
205 enseignants s'emparent de ça justement.
- 206 Cherch1 : Mhm (--)
- 207 ChargProg1 : Et du coup là, c'est comme si cette dimension-là était un peu reléguée au second plan,
208 pas la dimension du projet, mais la dimension que c'est les enseignants qui vont être autonomes
209 par rapport au parcours culturel, le traitement de la problématique et tout cela.
- 210 Cherch1 : Mhm (--)
- 211 ChargProg1 : Et euh (.) et pour autant, enfin (.) ça ne délégitimise rien, tu vois ?
- 212 Cherch1 : Mhm (--)
- 213 ChargProg1 : Mais euh (.) mais comment dire ? Mais effectivement je ne sais pas si par exemple
214 toi dans la, quand je te le dis comme ça, tu te dis ben (.) si ce serait un objectif, ou si tu te dis que
215 de toutes façons c'est, euh (.) ça se redéfinit et c'est la position, enfin (.) c'est le rôle de, ben (.) par
216 exemple de la chargée de projet de Citoyenneté Jeunesse.
- 217 Cherch1 : Non, non, moi je pense que tout comme, enfin (.) ça c'est très personnel hein, [mais
- 218 ChargProg1 : [Oui mais ça m'intéresse.]
- 219 Cherch1 : tous, tout] ((rire)) tout comme on essaie d'accompagner, enfin (.) l'objectif ultime de
220 l'enseignement ou de ou de l'école c'est de rendre les enfants autonomes,
- 221 ChargProg1 : Mhm (.)
- 222 Cherch1 : Par rapport à leurs propres apprentissages et à leur, à leur perception de de de leur de
223 leur place dans le monde,
- 224 ChargProg1 : Mhm (.)
- 225 Cherch1 : Et de leur rôle à jouer dans le monde. C'est le rôle de l'école pour moi, hein. Ça c'est
- 226 ChargProg1 : Bien sûr ouais ouais
- 227 Cherch1 : Et pareil et au même titre je pense que c'est très important d'ailleurs on en a parlé avec
228 ChargProg2 aussi, c'est très important que les enseignantes soient autonomes dans la démarche
229 qu'on leur propose qui les intéresse. Si ce n'était pas une démarche euh (.) qui semble, dans

6

[24/10/2013]

[Skype]

**Entretien semi directif - Bilan année de 5^e
avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>**

- 230 laquelle elles semblent se reconnaître, et l'ont dit quand même, elles l'ont signalé suffisamment
231 souvent pour qu'on puisse bien bien penser que c'est vrai, ce n'est pas pour nous faire plaisir, enfin
232 (.) [je pense vraiment que
- 233 ChargProg1 : [bien sûr]
- 234 Cherch1 : elles ont] envie d'entrer dans cette démarche, et je pense juste que, comme tu dis, c'est
235 une question de temps, et je pense que là, dans la mesure où on ne fait, on marche, on avance sur
236 plusieurs niveaux en parallèle, c'est sûr que on leur demande beaucoup d'autonomie à tous les
237 niveaux en même temps et tout comme les enfants ont besoin parfois de temps, elles aussi ont
238 besoin de temps. Et c'est le gros, gros avantage de ce projet, c'est qu'on puisse enfin s'inscrire dans
239 la durée, ce qui ne se fait que très (.) très rarement à l'école. Et je pense que, je pense que,
240 effectivement, ce serait bien que à terme, c'est-à-dire, à la fin de la 3^e au plus tard, lorsque nous on
241 va arrêter de les accompagner dans ce type de projet, enfin dans ce projet-là, enfin tout au moins
242 les élèves seront partis donc de toute façon ce sera forcément autre chose, ben (.) qu'elles puissent
243 continuer euh (.) dans la continuité de ce qu'elles auront (--) retenu, de ce qui les aura touchées,
244 de ce qui les aura nourri, etc. [et qu'elles puissent
- 245 ChargProg1 : [Ouais]
- 246 Cherch1 : monter] elles-mêmes, elles-mêmes leur parcours. Je pense que c'est très important et je
247 pense qu'elles sont désireuses de le faire.
- 248 [bruit]
- 249 ChargProg1 : Oh oui je n'en doute pas, oui.
- 250 Cherch1 : Mais je pense que c'est, que tu l'as très justement interprété, c'est-à-dire que c'est une
251 question de temps, ça été pour elles aussi très chronophage et comme évidemment chacun part
252 de son (--) chacun part de de sa biographie qu'elle soit personnelle ou professionnelle, et leur
253 biographie professionnelle, c'est d'abord d'être enseignantes de langues, donc déjà, on leur a
254 demandé de se repositionner par rapport à l'enseignement des langues, c'était beaucoup pour
255 elles déjà.
- 256 ChargProg1 : Ah oui c'est sûr. Et c'est pour ça que je te dis que, enfin (.) que c'est quelque chose
257 que j'ai complètement COMPRIS. Et euh et si parfois ça peut être dur dans la (--) si tu veux dans la
258 logique de ce qu'était mon travail, parce que euh (.) parce que du coup c'est, si tu veux, ça pourrait
259 être perçu par rapport à (--) aux critères habituels comme forme d'échec.
- 260 Cherch1 : Oui.
- 261 ChargProg1 : Tu vois. Mais moi j'ai très bien compris en fait rapidement que ça n'en était pas un.
- 262 Cherch1 : Mhm (---)
- 263 [bruits]
- 264 ChargProg1 : Mais ça ne veut pas dire que ça ne va pas être compliqué pour autant de l'accepter,
265 excuse-moi, de l'accepter, de prendre en compte ce processus, [bruit] tu vois.
- 266 Cherch1 : M [bruit] Oui non mais je pense que, effectivement comme tu dis, c'est un processus, et
267 je pense que, je pense que ChargProg2, elle saura, elle saura aussi l'accompagner, faut juste qu'elle
268 prenne ben (.) qu'elle trouve ses marques, quoi. Enfin je pense. C'est, c'est (--)

7

[24/10/2013]

[Skype]

**Entretien semi directif - Bilan année de 5è
avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>**

- 269 ChargProg1 : Bien sûr, et qu'elle prenne la mesure de ça et que (--) et qu'elle saisisse aussi l'enjeu,
270 enfin
- 271 Cherch1 : Mhm
- 272 ChargProg1 : Ouais, ouais, ça c'est sûr. Mais en même temps, attends, on n'est jamais qu'à la moitié
273 du mois d'octobre, enfin quand tu vois le temps que [nous on a mis pour se caler,
- 274 Cherch1 : Ben] (.) c'est sûr ! Non, c'est [absolument
- 275 ChargProg1 : Et puis après faut qu'ça avance] parce que [bruit] parce que le projet, il doit avancer,
276 parce que les années passent.
- 277 Cherch1 : Oui, oui, non je, je je disais juste que je pense que ça peut la rassurer que tu lui parles,
278 comme tu (.) tu vois [comme ça
- 279 ChargProg1 : Ah oui] mais en fait (.) c'était vraiment le but, et puis en fait on n'a pas encore réussi
280 à le faire mais je, c'est notre intention.
- 281 Cherch1 : Ben (.) c'est super.
- 282 ChargProg1 : Mhm
- 283 Cherch1 : Voilà, bon ben (.) très bien.
- 284 ChargProg1 : J'ai répondu ?
- 285 Cherch1 : Ah ben (.) oui, évidemment. ((rire))
- 286 ChargProg1 : T'as pas autre chose ?
- 287 Cherch1 : Ben (.) en fait (.) c'que j'aurais, la la dimension dont t'as parlé, la dimension
288 professionnelle, euh (.) t'as commencé par la dimension personnelle en parlant de bienveillance,
289 mais ce qui m'aurait intéressée, si tu as envie hein, et puis si ça te vient, sinon c'est pas grave sinon,
290 euh (.) mais par rapport à ton propre parcours de vie à toi, euh (--) qui a été euh (--) riche aussi,
291 si ce travail-là en équipe, comme t'as connu plusieurs situations de travail en équipe, euh (.) et par
292 rapport, enfin (.) qu'est-ce que tu as perçu de, je sais pas, des personnalités, par exemple le fait
293 que, bon ben (.) je pense spontanément, mais tu vas croire que je suis complètement obnubilée
294 par ça, mais on était, moi, ce qui m'a frappé, c'est que petit à petit, j'ai découvert, par exemple, que
295 finalement, on avait tous dans l'équipe un parcours avec des biographies euh (--) pluriculturelles,
296 en fait.
- 297 ChargProg1 : Mhm (--)
- 298 Cherch1 : Et ça, ça m'a marquée, et c'est, du coup, je me suis interrogée, j'me suis dit est-ce que,
299 euh (.) tout le monde est comme ça ? Et donc c'est normal. ((rires)) qu'on se retrouve comme ça,
300 ou est-ce que c'est parce que on est dans ce mhm (--), comment dire, dans ce chemin-là, enfin (.)
301 qui, que on a été attirés par ce type de travail et que on a constitué une équipe, tu vois ?
- 302 ChargProg1 : Ouais, je pense ça, moi.
- 303 Cherch1 : Mhm (--)

8

**Entretien semi directif - Bilan année de 5è
avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>**

- 304 ChargProg1 : Je pense ça, parce que, même s'il y a beaucoup de gens qui sont comme ça dans un,
305 un peu dans un rapport de pluriculturalité, là, comme ça, juste de tête, je pense à plein d'exemples
306 autour de moi et pour lequel, lesquels ce n'est pas le cas.
- 307 Cherch1 : Mhm (--)
- 308 ChargProg1 : Et je pense que, mine de rien, ça te donne une approche différente, et puis, si tu veux,
309 t'as, je pense qu'on a tous du coup quelque part une forme de terrain fertile qui fait que, ben (.)
310 que ce projet, les enjeux, les discussions qu'on a nous parlent particulièrement et que ça génère
311 une Mhm (--), une implication particulière, quoi.
- 312 Cherch1 : Mhm (--)
- 313 ChargProg1 : Je pense que ça c'est sûr. Après euh (.) après, attends, tu disais par [rapport à
314 Cherch1 : Quand, quand] on a parlé de ce projet la toute première fois en fait (.) qu'est-ce qui a
315 fait, qu'est-ce qui était pour toi déclencheur, que tu aies eu envie de dire ah oui celui-là il va, il colle
316 pas dans le, dans ce que je fais d'habitude, mais justement j'ai envie de le faire, c'est ce que, je me
317 rappelle, tu m'avais dit ça et [j'aurais bien aimé que tu
- 318 ChargProg1 : Je crois] que la toute première chose, si je m'en souviens bien, qui m'a intéressée,
319 c'était à la fois un truc que depuis le premier jour où je suis arrivée à Citoyenneté Jeunesse je
320 m'étais dit il faut faire ça et changer ça, c'est la question de l'inscription dans le temps.
- 321 Cherch1 : Mhm (--)
- 322 ChargProg1 : d'un projet.
- 323 Cherch1 : Mhm (--)
- 324 ChargProg1 : Donc ça c'est vraiment, par rapport à la pratique.
- 325 Cherch1 : Mhm (--)
- 326 ChargProg1 : Euh, d'abord l'inscription dans le temps, parce que c'est d'abord, c'est une des
327 caractéristiques simples que j'ai perçues en premier lieu, et puis la question de la recherche, c'est
328 sûr que moi aussi c'est quelque chose qui m'intéresse.
- 329 Cherch1 : Mhm (--)
- 330 ChargProg1 : Parce que j'ai jamais cherché, j'ai jamais arrêté de, d'essayer de, enfin de garder la
331 distance par rapport à ce que j'étais en train de faire et d'avoir toujours un peu une perspective
332 de ben (.) un peu de chercheuse, même si ce n'était pas forcément le cas, tu vois, mais je suis
333 incapable de pas prendre des notes tout le temps, d'avoir envie de lire des trucs, ((rires))
- 334 Cherch1 : mhm (.)
- 335 ChargProg1 : Et, et tu vois, c'est très euh (.) très trivialement en fait. C'est les deux dimensions qui
336 moi m'ont tout de suite plu, si tu veux [bah
- 337 Cherch1 : Mhm (.)]
- 338 ChargProg1 : [à titre personnel en fait.
- 339 Cherch1 : Mhm (--)

**Entretien semi directif - Bilan année de 5è
avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>**

- 340 ChargProg1 : Après, euh (.) après, qu'est-ce qui a eu comme étape ? Après, ya eu l'étape où j'ai lu,
341 je pense le dossier ou la présentation, et que j'ai pris la, la (.) justement, le (.) j'ai senti en fait ce
342 qu'il y avait en dessous, déjà un peu de, justement, de, c'était pas juste un projet d'expérimentation
343 pédagogique, mais euh de, enfin (.) j'ai, j'ai, j'ai compris aussi même dans le, et ça c'est un truc que
344 j'ai compris dans mes deux années de travail, et que, et que, et d'autant plus avec le projet
345 « Rencontres », c'est justement l'importance de la pédagogie en fait. De ce que j'avais pas, enfin (.)
346 j'avais pas forcément mesuré en amont euh la pédagogie au niveau politique.
- 347 Cherch1 : Mhm (--)
- 348 ChargProg1 : Euh pol, euh (.) c'est-à-dire que, je, enfin (.) j'ai, je l'avais déjà senti parce que dans
349 mon premier travail de recherche et tout ça, mais si tu veux en étant sur le terrain, en travaillant,
350 en étant confrontée à tout un tas de choses, et puis aussi sur le projet, et c'est ça qui m'intéresse à
351 priori, tu vois ?
- 352 Cherch1 : Mhm (--)
- 353 ChargProg1 : C'est-à-dire que j'ai par ce projet-là, j'ai pris une petite dimen, euh (.) euh (.)
354 conscience de ce, de dépasser, enfin (.) j'ai réussi à dépasser ce qui est pour moi la pédagogie,
355 c'était comme un truc euh assez technique si tu veux.
- 356 Cherch1 : Mhm (--)
- 357 ChargProg1 : Même si je sais depuis, enfin ça fait un moment que je sais que c'est pas juste un truc
358 technique et que ça m'intéresse, mais si tu veux, je me suis affinée dans cette position-là.
- 359 Cherch1 : Mhm (--)
- 360 ChargProg1 : Et euh (.) mhm (--), et du coup ça été alimenté par ailleurs, en plus du coup je sais
361 pas si l'œuf ou la poule mais tout un tas de questionnements, de lectures, de centres d'intérêts que
362 j'ai cultivés en parallèle aussi du projet,
- 363 Cherch1 : Mhm (--)
- 364 Cherch1 : Mhm (--)
- 365 ChargProg1 : Donc après (.) parfois, tu sais pas si ce qui t'a donné l'idée en premier, ou parce que
366 j'ai lu ça, du coup j'ai vu le projet de cette façon, parce que le projet m'a dit ça et que ça m'a amenée
367 à m'intéresser à ça, mais euh (---) mais en tous cas c'est une dimension qui était importante pour
368 moi.
- 369 Cherch1 : D'accord.
- 370 ChargProg1 : Et après, si tu veux sur euh (.) peut être que ss (--), enfin (.) ce que je trouve perso
371 aussi comme quelque chose (bruit) qui entre guillemets chamboule tout, c'est de trouver d'autres
372 personnes dans la même manière de travailler. Je trouve que cet esprit un peu de communauté de
373 pratique, de artiste-prof, euh tu vois ? Ça si tu veux ça m'a, c'était quelque chose que moi j'avais
374 déjà effleuré dans ma (--) dans mes premiers questionnements et mon premier travail de
375 recherche.
- 376 Cherch1 : D'accord.
- 377 ChargProg1 : Le fait que l'artiste puisse être un peu aussi chercheur et analyste d'une situation, et
378 tu vois ? Du coup, ça c'était quelque chose qui m'a aussi plu.

**Entretien semi directif - Bilan année de 5è
avec la chargée de programme de Citoyenneté Jeunesse <ChargProg1>**

- 379 Cherch1 : Mhm (--)
- 380 ChargProg1 : Mais, en revanche, et du coup, un défi intéressant qui m'a (---) questionnée et qui
381 m'a amenée à aussi affiner mes questionnements, c'était sur euh (.) pour le coup, puisqu'on est
382 tous un (.) on peut être un peu tout, quand même qui a quelle place ? Enfin, quelle est la spécificité
383 de la présence de chacun ?
- 384 Cherch1 : Mhm (--)
- 385 ChargProg1 : Et notamment, ça me fait penser à tous ces débats qu'on avait eu sur la place des
386 artistes, jusqu'à quand c'est des artistes, ou bien pas des artistes, ça devient juste des, des
387 exécutants de méthodes issues de l'art, tu vois ?
- 388 Cherch1 : Mhm, mhm (--)
- 389 ChargProg1 : Et si tu veux, ce questionnaire qui moi m'énerve par moments parce que c'est
390 toute cette problématique très française de la différence l'artiste et l'animateur socio-culturel, et
391 où est la limite, et ce qu'on leur demande, est-ce qu'on leur demande pas et tout ça. Et c'est un truc
392 qui m'énerve parce que c'est créer des catégories qui sont parfois un peu artificielles, mais en
393 même temps ya une forme de fondement dans le sens où la pratique artistique elle est, ou le
394 processus de créativité, il est, c'est quand même un processus bien spécifique et il faut pas en
395 perdre de vue euh ce qui, ce qui est son essence, même si je ne sais pas ce que c'est, mais parce
396 que sinon on risque de perdre le, les bienfaits en fait. Tu vois ?
- 397 Cherch1 : L'essence, ce serait peut-être la dimension esthétique, non ?
- 398 ChargProg1 : Ouais, ça pourrait être la dimension esthétique mais en fait euh je sais pas là, c'est
399 une, trop une grosse question pour y répondre maintenant, je crois. ((rires))
- 400 Cherch1 : Je veux bien te croire.
- 401 ChargProg1 : Je pense que oui c'est la dimension esthétique et du coup ça demande définir ce qu'on
402 entend par dimension [esthétique]
- 403 Cherch1 : [Exactement]
- 404 ChargProg1 : [ça reporte] le problème ((rires))
- 405 Cherch1 : Exactement, exactement ((rires))
- 406 ChargProg1 : Mais euh (.) mais oui, effectivement. Et puis ya quelque chose aussi sur la manière
407 de (.) de gérer l'inconnu
- 408 Cherch1 : Mhm (--)
- 409 ChargProg1 : Et voilà. ((rires))
- 410 Cherch1 : Merci beaucoup ChargProg1.
- 411 ChargProg1 : Ben (.) je t'en prie ! Je t'en prie.

Annexe 45 - Transcription année de 4^e : Entretien collectif semi-directif – élèves, <Arno> et <Jason>, 28/11/2013

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Arno>, <Jason>

- 1 Cherch1 : Voilà, alors si ça vous dérange pas en plus, j'ai j'ai constaté que le micro, il est pas très
2 bon (-) et donc par fois j'entends pas ce que vous dites, et c'est surtout ce que vous dites qui
3 m'intéresse, enfin ce que nous intéresse, donc du coup je vais lancer un enregistrement avec mon
4 téléphone pour être sûr, c'est pareil, il faut l'oublier. Voilà (---) Bon déjà bonjour, re-bonjour
- 5 <Arno> : Bonjour!
- 6 <Jason> : Bonjour!
- 7 Cherch1 : Ehh voilà donc, je sais pas, vous avez été informés informés hier qu'y avait des
8 entretiens ? ou... ?
- 9 <Arno> : Oui je pense
- 10 <Jason> : Oui hier
- 11 Cherch1 : D'accord. Donc vous étiez pas surpris
- 12 <Jason>/<Arno> : Non.
- 13 Cherch1 : D'accord. (-) Eh, oui donc on va (-) aujourd'hui si vous êtes d'accord, on va (-) un petit
14 peu reparler de ce que vous avez fait dans l'atelier de théâtre (-) et ehhh en fait c'est surtout vous
15 qui allez raconter ; on n'a pas beaucoup de question, c'est surtout, on va vous laisser raconter,
16 d'accord ?
- 17 <Jason>/<Arno> : ((Ils hochent la tête))
- 18 Cherch1 : Et (1s) bon, on aurait, on aurait en fait besoin, parce que nous, quand on voit les vidéos
19 ou quand on lit ce que vous écrivez, ben (.) c'est nous (-) qui voyons alors si vous, vous nous
20 racontez ce que vous, vous pensez c'est quand-même plus facile de comprendre ce que vous
21 pensez ((rigole)) c'est pour ça qu'on a besoin de vous, et si vous êtes d'accord, par exemple, on a,
22 on a pensé que ce serait intéressant, est-ce que vous rappelez de l'année dernière, euh (.) on avait
23 commencé l'année en allant à un spectacle que Valentine, vous vous souvenez de Valentine ?
- 24 <Arno>/<Jason> : Oui. ((<Jason> + <Arno> hochent la tête))
- 25 Cherch1 : elle nous avait amenés, je sais pas si tu as pu venir ? tes parents t'autorisent pas à aller
26 au spectacle ?
- 27 <Arno> : C'était euh (--)
- 28 <Jason> : Le spectacle flamand ?
- 29 Cherch1 : Ah oui, exact.
- 30 <Jason> : Moi, j'étais pas là
- 31 Cherch1 : Ah, mince !
- 32 <Jason> : Non, j'étais pas là.
- 33 Cherch1 : T'étais pas là
- 34 <Arno> : Flamand ?
- 35 <Jason> : Ouais, ils parlaient flamand
- 36 Cherch1 : Exactement. Et toi, tu étais là ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Arno>, <Jason>

- 37 <Arno> : ((Il fait non de la tête)) Non je me rappelle pas ((il rigole))
- 38 Cherch1 : Bon, est-ce que vous avez envie, est-ce que vous avez envie quand-même de visionner,
39 parce qu'on en a beaucoup parlé, est-ce que vous avez envie quand-même de visionner un tout
40 petit, c'est c'est une annonce, une bande-annonce du spectacle. Ah bah comme ça, ça vous
41 donnerait quand-même une idée (-) de ce que les autres ont vu, mais du coup, si vous l'avez pas
42 vu, on en a parlé après, euh (-) vous pourriez nous dire quand-même, peut-être ce que, (-) ce que
43 vous en aviez heu (-) pensé, puis si ça correspond ((Cherch1 tourne l'écran de son ordinateur vers
44 les deux garçons)) je sais pas si ça marche (3s) comme ça. (1s) Vous voyez ?
- 45 <Arno>/<Jason> : Oui.
- 46 Cherch1 : Vous voyez là ?
- 47 <Arno>/<Jason> : Oui. ((Ils regardent l'extrait du film pendant une minute et 19 secondes)) 02 :34
48 - 03 :45
- 49 Cherch1 : ((tourne son écran)) Je l'ai, je l'ai quand-même montré parce que (---) j'sais pas, est-ce
50 que vous vous souvenez un ptit peu de, des discussions qui ont eu lieu après ? puis du travail que
51 vous avez fait après avec les comédiennes ? vous vous souvenez (---) alors, comme si, si tu te
52 souviens, comme ça, de quoi tu te ?
- 53 <Jason> : Moi, je me souviens qu'ils, y disaient qu'ils étaient dans une cage.
- 54 Cherch1 : Mhm.
- 55 <Jason> : Et que ils étaient tous placé dans un endroit différent (2s) et (-) et y disaient qu'ils
56 hésitaient un peu, un truc comme ça.
- 57 Cherch1 : Mhm.
- 58 <Jason> : Et c'est tout.
- 59 Cherch2 : Ils hésitaient un peu, sur quoi ?
- 60 <Jason> : Sur, comme si ils avaient, j'sais pas, une timidité, un truc comme ça, ils
- 61 <Arno> : Moi, je me rappelle, ils avaient dit, que y z'avaient une traduction en haut
- 62 Cherch1 : Mhm.
- 63 <Arno> : Et (-) aussi ils parlaient plusieurs langues, ils savent chacun leur (-) leur rôle, et c'était
64 bien fait comme, c'est, en plus ça a l'air marrant ((rigole)) eh (-) oui ça serait bien si j'avais, j'avais
65 regardé, mais
- 66 <Jason> : Ah oui, ils avaient dit qu'il y avait les surtitres sur un ascenseur.
- 67 Cherch1 : Mhm.
- 68 <Jason> : Et comme quoi, euh (-) c'était dur de voir les, les surtitres, et en même temps regarder
69 la pièce.
- 70 Cherch1 : Mhm.
- 71 <Arno> : Ouais. <Jason> z'hésitaient entre les deux, en fait.
- 72 Cherch1 : Mhm.

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Arno>, <Jason>

- 73 <Jason> : C'était comme le spectacle qu'on avait vu sur les portugais
- 74 Cherch1 : Mhm.
- 75 <Jason> : On était partis voir avec Valentine.
- 76 Cherch1 : D'accord, alors moi je l'avais pas vu, ce spectacle.
- 77 <Jason> : Et c'était pareil, on voyait les surtitres mais (-) mais on (-) on n'arrivait pas trop à voir
- 78 la scène, (-) ce qu'y faisaient
- 79 Cherch1 : Parce que vous aviez tendance à (-) à lire ?
- 80 <Jason> : à que lire (2s) pour comprendre
- 81 Cherch1 : Mhm. (2s) et bah si vous vous rappelez le début, c'était en tout début d'année en fait
- 82 <Arno> : Ouais
- 83 Cherch1 : Et ça vous rappelle peut-être des choses que vous avez faites après, ehm, (-) en lien
- 84 avec le spectacle, ça vous fait penser à ?
- 85 <Arno> : Mhm. (2s) bah il y avait la vidéo. Bah je pense à la fin de l'année on avait fait (-) un
- 86 spectacle à l'Institut-Goethe, bah il y avait aussi la vidéo.
- 87 <Jason> : Ah ouais c'est vrai. Et (-) bah ouais. C'est (.) on (.) on s'est inspirés de ça quoi.
- 88 Cherch1 : Mhm.
- 89 <Jason> : Nous, on a pas fait la même chose
- 90 Cherch1 : Non ? Parce que vous ? Qu'est-ce que vous avez fait, vous ?
- 91 <Jason> : Parce que nous, en fait, c'est, on a pris exemple sur eux, (-) eh (.) on va dire comme si
- 92 euh (.) (-) la, comme dans, comme dans le spectacle flamand, moi j'étais pas là, mais je pense que
- 93 ils ont pris exemple sur comme si c'était des enfants comme nous, (-) donc peut-être que (-) qu'on
- 94 pouvait faire la même chose, quoi
- 95 Cherch1 : Mhm. Ah ben (.) mince, excusez-moi. ((Son portable sonne)) () et les téléphones (3s)
- 96 ehm (4s) ehm oui du coup, je peux te laisser le faire parce que oh mince, (1s) bon allez, il faut que
- 97 je l'éteigne (???) et euh (.) donc vous vous souvenez dans, dans justement, dans le travail en
- 98 vidéo que vous avez fait, vous avez fait, vous avez, il y a deux types de choses qu'on a reprises, euh
- 99 (.) enfin qu'on, non, pas on mais les, les artistes, vous vous souvenez un petit peu, non ?
- 100 <Jason> : Les vidéos ?
- 101 Cherch1 : Parce que peut-être on peut, j'sais pas si tu es d'accord ? voilà, on, il y avait (---) est-ce
- 102 que vous vous souvenez de cette activité-là? Alors il va falloir que je regarde un petit peu si
- 103 ((tourne son écran))
- 104 <Jason> : Ah oui, ils ont posé une question et nous, on devait y répondre
- 105 <Arno> : Ouais, exactement.
- 106 Cherch1 : Ça, c'est juste après le spectacle. ((Elle commence à leur montrer la vidéo 07 :52 -
- 107 08 :08))
- 108 ((<Arno> rigole))

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Arno>, <Jason>

- 109 <Jason> : Ah oui, je me souviens
110 Cherch1 : Donc, ça c'était toi, (--) T'as envie de nous
111 <Jason> : Oui je m'en souviens
112 Cherch1 : Tu t'en souviens ?
113 <Jason> : Ouais. C'était en fait, il y avait des questions et que nous-même, on devait
114 <Arno> : poser mais avec eh (.) notre façon à nous
115 <Jason> : Avec euh (--) des réponses à nous, ehm on la faisait devant la caméra.
116 Cherch1 : Mhm.
117 <Jason> : Ouais.
118 Cherch1 : Et (--) c'était quoi comme questions en fait ?
119 <Jason> : C'était des questions qu'on a, qu'on a inventées nous-même ou sinon que (-) les
120 comédiennes même nous ont données
121 Cherch1 : Les comédiennes vous ont donné les questions ?
122 <Arno>/<Jason> : ouais
123 <Jason> : Quelques-uns hein, quelques-uns, pour ceux qui z'ont pas trouvé de questions
124 Cherch1 : Mhm. D'accord parce qu'on a vu celle-là.
125 <Jason> : Et plusieurs genres de questions, comme Melissa elle disait : est-ce que t'aimes le
126 ketchup ? un truc comme ça.
127 <Arno> : Ouais.
128 <Jason> : Ou la moutarde, je sais plus quoi.
129 Cherch1 : Et toi, la tienne ?
130 <Jason> : Moi j'ai dit : est-ce que dans (-) je sais plus quelle année, ça va encore exister le théâtre.
131 Cherch1 : Tu te rappelles de ta question ? C'est bien!
132 [On entend sa question "Hello, does the theatre still exist?"]
133 <Arno> : C'était quelle langue?
134 <Jason> : Allemand, je crois ou je, tu vois allemand
135 <Arno> : T'es sûr ?
136 <Jason> : Je pense, ouais. J'ai oublié. Mais j'me souviens encore de la question
137 Cherch1 : Et toi, ta question, c'était ?
138 <Arno> : C'était euh (--) quel modèle, quelle marque de voiture vous aimez, je pense (---) je pense.
139 Cherch1 : Et t'avais choisi, vous aviez choisi (--) tout en fait, la la question, la langue, vous avez
140 choisi ?
141 <Arno>/<Jason> : La langue

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Arno>, <Jason>

- 142 <Arno> : La langue, c'était la prof de
- 143 <Jason> : ComAng1
- 144 <Arno> : Ouais, ComAng1 je pense.
- 145 <Jason> : ComAng1 et puis pour les questions, ben (.) il fallait qu'on invente et pour les réponses
- 146 aussi (---)
- 147 Cherch1 : Mhm.
- 148 <Jason> : C'est comme on voulait, on traduisait bon c'était EnsAll pour que (-) pour que elle nous
- 149 aide pour (-) pour euh (--)
- 150 <Arno> : [pour les langues
- 151 <Jason> : la traduction] et puis
- 152 Cherch2 : Est-ce que, est-ce que, comme vous vous êtes revus, ça vous est possible de vous
- 153 rappeler ce moment-là pour dire (--) comment vous avez choisi votre question? Et qu'est-ce que
- 154 vous avez ? Comment (-) comment ça s'est passé pour vous à (-) dans cet exercice-là, à ce moment-
- 155 là? (---) Comment c'était ?
- 156 <Jason> : Pour choisir la question, (-) donc eh (.) c'était facile, je l'avais déjà en tête. Dès qu'on me
- 157 l'a dit, je l'avais déjà en tête. Donc je suis parti chez moi, j'ai traduit tout ça sur internet, et puis j'ai
- 158 essayé de trouver une réponse heu (-) ben (.) cohérente, et puis après, on est, on est venus, heu (-
- 159) on est venus euh (.) dans la salle, puis ils nous demandaient de, de chacun à notre tour de se
- 160 placer sur une croix en scotch par terre, où en fait Pierre nous filmait pour (-) comme ça, en plus,
- 161 euh (.) faire notre
- 162 <Arno> : [notre présentation
- 163 <Jason> : notre réponse] tranquillement (-) et puis il fallait aussi pas regarder la place, partir tout
- 164 seul, et c'est là où on ratait, on mettait un pied à côté, à chaque fois il fallait recommencer donc
- 165 c'était ça aussi difficile
- 166 <Arno> : Et pour faciliter le travail, on était divisés en deux groupes, alors là c'était divisé en deux
- 167 groupes
- 168 <Jason> : Ouais, et euh (.) on pouvait faire une entrée spéciale (--) comme on voulait
- 169 [on entend du bruit]
- 170 Cherch2 : Et une entrée spéciale, c'est ?
- 171 <Jason> : Bah je sais pas, moi. C'était
- 172 <Arno> : Ca dépend de la question.
- 173 <Jason> : sauter ou marcher ou danser, j'sais pas, quelqu' chose comme ça
- 174 Cherch2 : Mhm.
- 175 <Jason> : Bon on l'a pas fait, hein (-) tout ça, je pense pas qu'on, qu'on l'ait fait, mais en tous cas on
- 176 pouvait
- 177 Cherch1 : Et toi, <Arno>, tu penses que vous l'avez fait ?

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Arno>, <Jason>

- 178 <Arno> : ((Il fait non de la tête)) mais non, je pense pas
179 Cherch1 : Tu penses pas ?
180 <Arno> : Après, comme on étaient utilisés avec deux groupes, bah je me rappelle pas de ce que
181 l'autre groupe a
182 Cherch1 : Non mais toi, toi, (-) tu l'avais fait, toi ?
183 <Arno> : Ah je pense qu'j'avais fait ça ((Il agite la main)) avec le volant de la voiture, j'pense. J'sais
184 pas
185 <Jason> : Et y'avait aussi Wacim qui faisait, qui faisait comme ça devant la caméra ((Il pose sa main
186 sur son front)) pour comme si (-) il cherchait la camera, ouais
187 <Arno> : c'est la personne avec laquelle il s'adresse
188 <Jason> : Ouais, (--) et puis après on l'a, on l'a passé le projecteur quand c'était la fin de la pièce,
189 comme ça tout le monde puisse le regarder
190 Cherch1 : A la fin de la pièce ?
191 <Arno> : A la fin de [la pièce
192 <Jason> : Enfin, c'était en même temps pendant le, le spectacle, et puis après il y avait un petit
193 bout à la fin, (-) un tout petit bout
194 <Arno> : Ouais on avait choisi deux personnes
195 <Jason> : Et puis, ah oui, c'est vrai, il y avait aussi eh (.) euh (.) la séance où on avait fait notre pièce,
196 il y avait la lettre [le roi et
197 <Arno> : Ouais, la lettre avec la chaise]
198 <Jason> : Oui, voilà, on l'avait fait ça aussi, et puis ça, ça a passé pendant le spectacle
199 <Arno> : Il y avait même Déborah
200 <Jason> : Il y avait même Déborah qui été tombée, et tout ça, ah oui je m'en souviens
201 Cherch2 : Et ces questions que vous aviez trouvées euh (.) la tienne heu (2s) c'était euh (-) ? Tu
202 te souviens comment tu l'as trouvée ? Parce que tu dis « je l'avais déjà » comment ça ? Ça veut
203 dire ?
204 <Jason> : C'est parce que, en fait, quand, quand ils ont demandé le devoir,
205 Cherch1 : Oui
206 <Jason> : Donc, eh, j'ai réfléchi à une question, je me suis dit sur le thème du théâtre
207 <Arno> : Ouais y nous ont laissé une semaine, je pense
208 <Jason> : Et
209 Cherch2 : Ah, ça va pour une question
210 <Arno> : Ça va.
211 <Jason>/<Arno> : ((Ils rigolent))

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Arno>, <Jason>

- 212 <Jason> : Et puis euh (.) je me suis dit sur le théâtre, bah j'ai dit, bah est-ce que dans, sais pas,
 213 cinquante ans, est-ce que ça va exister ? (-) ben (.) j'me suis dit ben (.) c'est une bonne question,
 214 je vais partir dessus
- 215 Cherch2 : Et toi ?
- 216 <Arno> : Moi, c'est arrivé comme ça. Comme je trouvais pas de questions ben (.) (-) dans la classe
 217 ben (.) j'ai réfléchi un petit peu, après j'me suis dit : pourquoi pas ? je, je fais la question à queque
 218 chose qui m'intéresse moi.
- 219 Cherch2 : D'accord.
- 220 Cherch1 : D'accord. Parce que comme vous parliez là du justement de la lettre, (-) je me suis dit
 221 peut-être que ((elle montre une image aux garçons))
- 222 <Arno> : Moi aussi, elle m'est déchiré la lettre là,
- 223 <Jason> : Ouais.
- 224 <Arno> : à la fin
- 225 <Jason> : De toute façon, on devait prendre une feuille
- 226 Cherch1 : Alors, (2s) tiens () j'ai pas (-) j'ai l'étape suivante avec toi, tu vois, tu, est-ce que tu te
 227 souviens, toi, dans, (-) dans ton histoire, comment elle était, ton histoire ?
- 228 <Arno> : Ouais, ben (.) je rentrais, j'étais fatigué, (il regarde l'image), y avait Nadine, on attendait
- 229 <Jason> : C'était la porte. ((Il montré l'image de son doigt))
- 230 <Arno> : Ouais, c'était la porte. Après, ben (.) on ouvre la porte, on toque à la porte de ComAng1,
 231 et après chacun faisait son, son, moi j'étais en train de faire comme quoi j'étais fatigué, après je me
 232 retourne et je trouve la lettre et je commence à la lire.
- 233 <Jason> : Et une notre humeur change par rapport à ce qui y'a dans la lettre
- 234 <Arno> : Ouais.
- 235 <Jason> : parce que si jamais, par exemple, il y a un bon de réduction, on va être content
- 236 ((on rigole))
- 237 <Jason> : Mais on va se regarder sur la, sur la, sur le miroir, et puis après on va se coiffer tout ça
 238 pour aller au supermarché, j'sais pas, moi, donc du coup, alors que après, y'en avait d'autres j'sais
 239 pas, c'était (-) un décès ou quoi, puis après
- 240 <Arno> : Ouais, exemple moi.
- 241 <Jason> : après c'était pareil pour les funérailles (.) c'était autre chose encore. Moi, c'est ça, moi (-
 242) moi c'était ça.
- 243 Cherch1 : Et, toi aussi ?
- 244 <Arno> : Non moi, c'était (-) quand j'ai vu la lettre, c'était encore, encore plus triste (-) et ben (.)
 245 après j'suis sorti.
- 246 <Jason> : Sauf que moi, quand y avait les funérailles, je sais pas pourquoi, j'étais content
- 247 <Arno> : ((Il rigole)) alors que c'était quelqu'un que tu détestais

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Arno>, <Jason>

- 248 <Jason> : ouais, p't'être.
- 249 Cherch1 : Et comment vous avez trouvé votre histoire ?
- 250 <Jason> : Euh, pour euh (.) pour l'enveloppe ?
- 251 Cherch1 : Mhm.
- 252 <Jason> : L'histoire ben (.) c'est, c'était comme si y fallait chercher déjà notre humeur du début,
253 quand on ouvre la porte
- 254 <Arno> : Ouais.
- 255 <Jason> : Ça c'était, c'était, c'était facile, ben (.) après ce qui y avait écrit dans la lettre (--) et puis
256 ça (.) ça c'est encore plus difficile parce qu'on sait pas trop ce qu'il faut mettre (-) puis euh (.) après
257 on change de l'humeur (--) et après, devant, devant le miroir
- 258 <Arno> : C'est ce que qu'on fait. Et puis après ils nous ont donné encore une semaine pour écrire
259 la (-) une histoire qui est dans, comment on va interpréter la scène, qu'est-ce qu'on va lire dans la,
260 (-) dans la lettre ?
- 261 Cherch1 : Donc en fait c'est (.) c'est quand vous avez pensé à des (.) à des émotions, des humeurs
262 comme vous dites que vous avez trouvé l'histoire en fait, c'est ça ?
- 263 <Arno> : Ouais, au début on a choisi, qu'est-ce qu'on avait comme humeur à faire pour (.) pour la
264 scène, et est-ce qu'elle va s'améliorer ou empirer après la lecture de la (.) de la lettre, (-) après il
265 fallait juste trouver c'est quoi l'histoire
- 266 Cherch2 : par exemple toi, ça y est, tu as dit tout-à-l'heure : t'es rentré, tu étais [fatigué (---)]
- 267 <Arno> : Mhm].
- 268 Cherch2 : Est-ce que tu, est-ce que tu peux te souvenir comment, comment t'es passé de fatigué à
269 (--) c'était (---)
- 270 <Arno> : stressant.
- 271 Cherch2 : C'était (---) est-ce que voilà, t'est passé de fatigué à triste et puis t'as inventé l'histoire de
272 triste ou est-ce que t'as inventé l'histoire avant ? ou comment ça s'est passé ?
- 273 <Arno> : En fait, c'est arrivé en même temps (.) quand j'ai (.) quand j'ai réfléchi à être triste, euh
274 (--) je (.) j'ai trouvé l'histoire (-) comme ça
- 275 Cherch1 : Et toi ? Ça eh, <Jason>, tu dis, c'était facile au début quand je suis rentré, comment tu
276 sais que c'était facile ?
- 277 <Jason> : Parce que il y avait qu'une humeur à trouver, c'est tout, on peut faire content, triste, euh
278 (--) on peut choisir ce qu'on veut puis après, c'est après que ça devient difficile pour trouver
279 l'histoire
- 280 <Arno> : Comment l'in (.) comment l'interpréter ?
- 281 <Jason> : Ouais. (---) Au début on peut, on peut finir avec un gros sourire et puis après ouvrir la
282 lettre (-) et repartir avec un gros sourire, ça, c'est facile, mais peu après (-) rentrer avec eh (.) un
283 gros sourire et puis après regarder la lettre et devenir triste, (-) faut, faut comprendre pourquoi
284 devenir triste (-) c'est ça.

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Arno>, <Jason>

- 285 Cherch2 : Comment ça ? J'ai (.) je comprends pas ce que tu dis, c'est quoi comprendre ? Comment ?
- 286 <Jason> : Parce que (--) parce que quand on devient triste, c'est parce qu'il y a eu une étape qui (-
- 287) qui a changé l'humeur et en fait c'était l'enveloppe
- 288 <Arno> : C'était l'histoire.
- 289 <Jason> : Ça dépend ce qui, ce qui y'a sur l'enveloppe. Si y a une bonne chose, si y a bonne chose
- 290 sur l'enveloppe ça sera (--) soit bien, soit soit soit pas bien, s'il a pas envie d'avoir son bac, ben, il
- 291 perd son temps, ça dépend .
- 292 ((Cherch1 leur montre une autre image))
- 293 <Jason> : Ah ça, c'est quand, euh (.) ComAll nous a montré comment (--) comment on faire,
- 294 comment on va, comment on va interpréter.
- 295 <Arno> : Ouais, comment on va essayer d'ouvrir les portes euh (---)
- 296 <Jason> : On va, on lui a donné notre texte (-) et puis après elle (-) elle (-) elle a fait une scène, elle
- 297 nous a dit « là y a un miroir (-) là il y a la porte, là y a l'autre porte et là il y a une chaise » et donc
- 298 après, elle nous a montré son exemple à elle, et puis après nous on a fait, on l'a personnalisé
- 299 <Arno> : Mhm.
- 300 Cherch2 : Et vous avez bien compris son problème quand elle vous a expliqué ?
- 301 <Arno>/<Jason> : Ouais.
- 302 <Arno> : C'est quand-même avec les gestes, ça c'est facile.
- 303 <Arno> : Comme quand Ouassim est rentré dans le mur
- 304 <Jason> : Ouais.
- 305 ((ils rigolent))
- 306 Cherch1 : Et je sais pas si vous vous souvenez ? Donc ça a été, ça a été fini donc, comme vous le
- 307 disiez toute à l'heure, puis après vous les, vous les avez regardés (2s) vous avez, vous vous
- 308 souvenez de ce qui s'est passé après ?
- 309 <Jason> : Et à ce moment-là, eh (.) j'ai, j'ai, je m'en souviens de ce moment, quand on était en train
- 310 d'écrire des mots sur le tableau (1s) nous, je sais plus, c'était quoi ? C'était
- 311 <Arno> : C'était nos émotions en fait, c'était nos émotions, qu'est-ce qu'on faisait
- 312 <Jason> : Ouais, un truc comme ça, ouais c'était quelque chose comme ça. (--) C'est parce que, ah
- 313 ben (.) voilà, j'étais entrain d'écrire mes mots, là ((il montre l'image de son doigt))
- 314 <Arno> : Ouais, et avec ces émotions-là, bah par exemple <Jason> et Inès, dans (-) dans dans la fin
- 315 du spectacle ben (.) ils les utilisent.
- 316 <Jason> : Comme il y a écrit là
- 317 <Arno> : Ouais
- 318 <Jason> : C'est écrit des mots
- 319 <Arno> : Ouais, c'est un exemple
- 320 <Jason> : Oui. Et puis ici, ça, c'est moi, c'est moi qui avais fait la (.) la scène (---) ouais

9

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Arno>, <Jason>

321 ((Cherch1 leur montre d'autres images))

322 <Jason> : Ah, je m'en souviens, je m'en souviens alors, en fait c'est : pourquoi on avait écrit des
323 mots ? parce qu'en fait on avait regardé eh (.) la, la vidéo de de chacun de nous de ça et donc eh (.)
324 chacun disait les émotions qui qui qu'on, qu'on voyait sur la vidéo et puis nous, on marquait, on
325 marquait on disait qu'est-ce qu'elles pouvaient bien se dire, on marquait (-) et puis après, à la fin,
326 ça a fait un texte

327 <Arno> : Ouais, et après à la fin, la personne qui, avec euh (.) qui a fait la vidéo bah disait qu'elle
328 voulait truc, qu'est-ce qu'elle voulait eh (.) dire, et (), et on voyait si on avait à peu près

329 <Jason> : si on avait compris ou pas compris

330 <Arno> : Voilà.

Annexe 46 - Transcription année de 4^e : Entretien collectif semi-directif – élèves, <Melinda> et <Mina>, 28/11/2013

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 1 Cherch1 : La caméra, le micro de la caméra est juste une catastrophe, c'est-à-dire que (.) on n'entend
2 rien. Donc, comme là, ben (--) vous allez me rapporter des choses importantes, alors il faut juste oublier
3 les appareils, mais vous avez l'habitude, maintenant, n'est-ce pas ? ((Les élèves se serrent dans leurs
4 manteaux)) Il fait froid, hein ? moi je suis habillée comme en plein hiver, voilà ((Cherch1 installe son
5 portable)). Oui, donc merci d'avoir accepté de venir ((rires)) ; tu te demandes ce qui va se passer, c'est
6 ça ?
- 7 <Mina> : Ouais
- 8 Cherch1 : C'est vrai ? Qu'est-ce que t'imagines alors qui va se passer ?
- 9 <Mina> : Ben (--) j'sais pas ((rires))
- 10 Cherch1 : En fait, on a (.) on a besoin de vous pour pour comprendre, parce que vous savez que on vous
11 filme, euh (.) et pis on vous, on vous regarde travailler, on essaie de comprendre, on en avait parlé un
12 petit peu, comment vous travaillez, comment vous apprenez, comment les comédiennes travaillent avec
13 vous, et simplement ben (--) nous on regarde ce que vous faites, mais on n'est pas vous-mêmes, donc on
14 a besoin de votre regard à vous pour nous dire ce que vous avez vraiment vous-mêmes compris, ressenti,
15 etc (---) Et, donc si vous êtes d'accord, aujourd'hui on avait pensé que ce serait bien de se remémorer
16 ((rires à cause de cris dans la cour)) ; c'est un échauffement vocal ((rires)) ; donc on s'est dit que ça
17 serait peut-être bien pour nous, ça serait intéressant, euh (.) que vous nous aidiez à reconstituer ce qui
18 s'est passé un petit peu l'année dernière, et, euh (.) je sais pas si vous sous souvenez, mais l'année
19 dernière, avec Valentine, en début d'année (interruption momentanée à cause du bruit) donc oui, l'année
20 dernière avec Valentine, vous êtes allés voir un spectacle, en début d'année, vous vous souvenez ? enfin
21 vous en avez vu plusieurs, mais en tout début d'année, vous étiez allés voir un spectacle [où vous
22 <Mina> : Y=avait le monsieur] qui vient du Mozambique ?
- 23 Cherch1 : Non.
- 24 Cherch2 : En fait, on va vous montrer quelques images du spectacle, pour que vous vous rappeliez.
- 25 <Mina> : Le spectacle avec les marionnettes ?
- 26 Cherch1 : Vous voyez ? ((Cherch1 montre aux élèves l'annonce du spectacle « Before your very eyes »
27 sur ordinateur))
- 28 <Mina> : Aaahhh
- 29 <Melinda> : Ah, celui-là ((Elles regardent attentivement))
- 30 <Mina> : Ah, ce moment m'a fait trop peur ((rire))
- 31 Cherch1 : Qu'est-ce que tu disais, <Mina> ?
- 32 <Mina> : J'ai dit : ce moment y m'a fait trop peur.
- 33 Cherch1 : Quel moment ?
- 34 <Mina> : Ce dernier, là, y sont tous en ligne devant (le public)
- 35 Cherch1 : Et pourquoi ça t'a fait peur ? Qu'est-ce qui t'a fait peur ?
- 36 <Mina> : Ben, j'sais pas, y=z=étaient, y nous regardaient, enfin y regardaient droit devant eux avec des
37 yeux bizarres (---)
- 38 <Melinda> : Ouais (.) ça faisait film d'horreur
- 39 <Mina> : Oui, voilà
- 40 Cherch1 : Ça t'a fait peur aussi ?
- 41 <Melinda> : Ben (--) alors j'm'en rappelle même plus. Moi j'avais bien aimé ce spectacle là.

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 42 Cherch1 : Mhm Mhm. Et qu'est-ce que t'avais bien aimé dans le spectacle ?
- 43 <Melinda> : J'sais pas (--) la mise en scène
- 44 Cherch1 : Y=a quelque chose qui t'avait un peu marquée dans le spectacle ?
- 45 <Melinda> : Ben (--) j'sais pas, comment y=z=avaient fait avec les questions du passé, après y
- 46 répondaient maintenant quand y=z=étaient plus grands
- 47 Cherch1 : Mhm Mhm. Et toi <Mina>, tu, tu étais là aussi ? tu l'a vu aussi ?
- 48 <Mina> ((hoche la tête))
- 49 Cherch1 : Et tu t'en souviens bien ?
- 50 <Mina> : Pas trop
- 51 Cherch1 : Non? Et pas trop ça veut dire que tu te souviens d'un petit peu, y=a quelque chose qui te (---)
- 52 <Mina> : Euh (.) euh (.) j'sais pas. ((en regardant <Melinda>)) : toi aussi, aide-moi à trouver
- 53 <Melinda> ((rit)) J'suis pas dans ta tête.
- 54 <Mina> : Franchement j'sais pas du tout.
- 55 Cherch2 : Quand vous étiez au spectacle, vous étiez, enfin toi t'as dit à un moment t'as eu peur, mais
- 56 sinon, quand tu dis j'ai aimé, qu'est-ce que, qu'est-ce que t'as aimé ? ou qu'est-ce que vous avez pas
- 57 aimé ? enfin qu'est-ce qui vous a marquées ou pas marquées ? ou (---)
- 58 ((Les filles se regardent et rient))
- 59 <Mina> : J'sais pas du tout (---)
- 60 Cherch1 : Et tu parlais, <Melinda>, tu parlais de (.) des questions qui se posaient ; ça (.) ça tu t'en souviens
- 61 bien ?
- 62 <Melinda> : ((hoche la tête)) Mhm.
- 63 Cherch1 : Je sais pas si tu, tu te souviens de (---) vous en aviez parlé avec ComAng1 et avec ComAll ? je
- 64 sais pas (.) justement (.) des questions, euh (.)
- 65 <Mina> : Sur quoi ?
- 66 Cherch1 : Justement sur les questions de la mise en scène (.) parce que tu parlais, j'me souviens pas,
- 67 vous avez parlé de la mise en scène avec elles ?
- 68 <Mina> : J'crois pas
- 69 ((<Melinda> hoche la tête négativement))
- 70 Cherch1 : Donc y=avait effectivement, ils s'posaient, ils s'posaient des questions : est-ce que vous vous
- 71 souvenez des questions ? qu'est-ce que c'était comme questions ?
- 72 <Melinda> : Moi j'me souviens, y=en avait une, ça disait : est-ce que t'as gardé ton doudou de quand
- 73 t'étais petite ? après, après j'me souviens pas trop
- 74 Cherch1 : Tu l'aimais bien cette question ?
- 75 <Melinda> : Non, mais j'sais pas, ça m'est resté en tête.
- 76 Cherch1 : Tu te souviens qui posait cette question ? c'était un garçon, une fille ?
- 77 <Melinda> : Ah je sais pas
- 78 Cherch1 : Et donc après le, le spectacle, vous êtes, vous avez retrouvé les comédiennes ici, et puis vous
- 79 avez fait une activité, peut-être qu'on va passer (---) ou vous avez aussi euh (.) vous avez aussi posé des
- 80 questions ; vous vous souvenez

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 81 ((Les filles hochent la tête)) : Mhm.
- 82 Cherch1 : Donc c'était suite justement au spectacle ; alors je vais trouver
- 83 <Mina> ((en regardant <Melinda>)) : C'était pas dans la salle de EnsAng1 ?
- 84 <Melinda> : Si
- 85 Cherch1 : C'était dans la salle de EnsAng1 ?
- 86 <Melinda> : Oui. On était en deux groupes.
- 87 Cherch1 : D'accord. Vous étiez en deux groupes. Et vous étiez dans le même groupe, vous ?
- 88 <Mina> : J'sais plus
- 89 Cherch1 : On va vous, on va vous aider ((Cherch1 montre une séquence sur l'ordinateur))
- 90 ((Les filles rient.))
- 91 Cherch1 : Tu t'en souviens de ta question
- 92 <Melinda> ((opine)): Mhm.
- 93 Cherch1 : Qu'est-ce que c'était ta question ?
- 94 <Melinda> : Euh (.) ça voulait dire : est-ce que t'as un animal de compagnie ? j'crois
- 95 Cherch1 : Là je vais essayer de me souvenir
- 96 <Melinda> : C'était en srilankais
- 97 Cherch1 : D'accord. C'est Sarah qui t'a donné la phrase ?
- 98 <Melinda> : Mhm.
- 99 Cherch1 : C'est toi qui as choisi qui aller voir ? c'est ça ?
- 100 <Melinda> ((opine.))
- 101 Cherch1 : Alors, je (.) je vais te montrer la tienne ; alors tu t'en souviens de ta question, <Mina> ?
- 102 <Mina> : Même pas.
- 103 Cherch1 : Alors (---) ((Cherch1 montre l'ordinateur à <Mina>))
- 104 <Mina> : Ah oui,
- 105 <Melinda> : Est-ce que t'as réalisé (---)
- 106 <Mina> : (---) tes rêves d'enfant ?
- 107 Cherch1 : Vous vous souvenez de cette activité ?
- 108 <Melinda> : Mhm
- 109 Cherch1 : Comment (.) comment ça s'était déroulé, si vous pouvez vous remémorer, comme ça (---)
- 110 <Melinda> : On était passés chacun son tour, y-en a qui ont recommencé plusieurs fois, après on a fait,
- 111 ben (--) on a dit bonjour, on a fait notre question, après on était (--) après on est partis
- 112 Cherch1 : Et votre question elle venait d'où, en fait ?
- 113 <Mina> : De nous-mêmes
- 114 Cherch1 : Et vous l'avez trouvée là, devant la caméra ?
- 115 <Melinda> : Non. On avait du temps pour trouver la question, et dire ce qu'on allait dire, la langue (---)
- 116 Cherch1 : Et vous l'avez trouvée comment ? toi, par exemple, <Mina>, tu l'avais trouvée comment

3

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 117 <Mina> : Ah moi j'l'ai trouvée au dernier moment. Parce que, en fait, j'avais pas trouvé ; et j'sais plus
 118 comment on devait faire pour trouver une phrase ((en regardant <Melinda>)) j'sais pas si tu t'en
 119 rappelles, toi ?
- 120 <Melinda> : Moi, ma phrase, j'avais réfléchi après j'ai dit ce que je pensais.
- 121 Cherch1 : Et toi, tu l'as trouvée au dernier moment ?
- 122 <Mina> ((opine)).
- 123 Cherch1 : Et elle t'est venue comment cette question ? tu sais ?
- 124 <Mina> ((secoue la tête négativement))
- 125 Cherch1 : Et donc si, si, euh (.) donc quand vous avez fait cette séance, donc vous êtes euh (.) arrivées et
 126 vous avez tout de suite posé la question devant la caméra ? Comment c'était ?
- 127 <Melinda> : On, on, on avait fait une petite présentation, genre on disait bonjour, après on posait notre
 128 question, et si on voyait que ça allait pas, que la caméra des fois était trop grand, on recommençait
 129 jusqu'à tant que c'était bon et après on partait s'asseoir.
- 130 Cherch1 : Et comment vous voyiez que ça n'allait pas ?
- 131 <Melinda> : Ben (--) y=avait ComAng1 qui nous le disait et nous, si on voulait recommencer parce que
 132 on avait bégayé, on pouvait.
- 133 <Mina> : C'est vrai qu'on était mal placées parce qu'y y=avait la petite croix par terre.
- 134 Cherch1 : La petite croix ?
- 135 Cherch2 : C'était pourquoi la petite croix, en fait ?
- 136 <Melinda> : Pour être bien placées devant la caméra.
- 137 Cherch2 : Est-ce que vous vous rappelez, quand vous avez dit vos questions, euh (.) c'était, est-ce que
 138 c'étaient des questions comme dans la pièce de théâtre, qu'on se pose à soi ? est-ce que c'était ça ?
- 139 ((Les filles opinent)).
- 140 <Melinda> : Oui, je crois
- 141 Cherch2 : Et ça vous a fait quoi de vous poser une question à vous-mêmes ?
- 142 <Melinda> : J'sais pas, ça fait bizarre.
- 143 <Mina> ((rit))
- 144 Cherch1 : C'est comment quand ça fait bizarre ?
- 145 <Melinda> : Ben (--) j'sais pas, c'est bizarre de te poser une question à toi-même, euh (.) normalement
 146 tu poses des questions à d'autres personnes.
- 147 Cherch2 : Est-ce que la caméra c'est comme une autre personne, là, dans cet exercice là, pour vous ou
 148 pas ?
- 149 <Mina> : Ça, par contre, j'y ai pas réfléchi.
- 150 Cherch1 : Et là, maintenant, qu'est-ce que tu penses ? comme ça, si tu te remémoires comment c'était
 151 d'être devant la caméra ? t'avais l'impression de te voir ou t'avais l'impression de voir quelqu'un d'autre
 152 ?
- 153 <Mina> : Au fond c'était à peu près comme un miroir. Enfin j'sais pas comment expliquer, en fait. Euh (.)
 154 c'est comme si je m'entraînais à faire quelque chose devant un miroir.
- 155 Cherch1 : Mhm, Mhm. Et toi, tu te souviens ?

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 156 <Melinda> : C'est un peu pareil. Tu te dis pas que tu parles à quelqu'un d'autre. C'est comme si tu parlais,
157 ben oui, à ton miroir
- 158 Cherch1 : Et vous vous souvenez de ce que vous avez ressenti à ce moment là ? d'être face, elle est quand
159 même grosse, la caméra.
- 160 ((Elles hochent la tête négativement.))
- 161 Cherch1 : D'accord. Et vous vous souvenez d'une autre activité ? Y=a eu, ben (--) justement, suite au
162 spectacle, y=a eu plusieurs activités avec la vidéo, tu en a parlé, ça vous avait marquées d'ailleurs la
163 vidéo, ou dans le spectacle, vous en aviez parlé il me semble avec ComAng1 et ComAll un petit peu
- 164 <Melinda> : Oui je crois on en a parlé
- 165 Cherch1 : Et puis vous avez fait, y=avait aussi un autre activité où y=avait Pierre avec la caméra, vous
166 vous en souvenez un petit peu ?
- 167 <Melinda> : Non
- 168 Cherch1 : Non ? alors peut-être si je commence avec quelques petites photos, ça va vous aider ? ((elle
169 fait voir des images)). Vous vous souvenez de cette activité ?
- 170 <Melinda> : Ah oui ((elles rient))
- 171 Cherch1 : C'était, c'était quoi ?
- 172 <Melinda> : C'était avec la lettre, y=avait le miroir et ????
- 173 Cherch1 : Donc c'était comment cette, cette activité ?
- 174 Cherch2 : C'était quoi aussi ? qu'est-ce que vous faisiez ?
- 175 <Melinda> : On avait, on devait faire, euh (.) on devait rentrer, on nous faisait faire une mise en scène où
176 on rentrait, après on voyait une lettre, on l'ouvre et tout, après y=avait plusieurs émotions en fonction
177 de l'idée de chacun, après on va devant le miroir pour euh (.) j'sais pas, exprimer ce qu'on a vu, après on
178 devait sortir.
- 179 <Mina> : Et c'était intimidant parce que on devait passer plusieurs fois, et tout le monde nous regardait
180 et on devait passer devant le miroir, on regardait devant nous, on savait pas quoi regarder, on faisait des
181 poses devant le miroir, devant un miroir et voilà, y=a tout le monde qui nous regardait et voilà,
182 personnellement ça me stressait moi. Et voilà, c'est tout.
- 183 Cherch2 : Est-ce que c'est un peu le même stress ? tout-à-l'heure tu disais ça me faisait peur quand tu
184 voyais les enfant ??? qui regardaient droit devant eux ? est-ce que tu ?
- 185 <Mina> : Non
- 186 Cherch2 : Non, ça n'a rien à voir ?
- 187 Cherch1 : Et quelle différence ? tu saurais dire ?
- 188 <Mina> : Parce que peut-être c'est moi qui a regardé. Enfin moi, ça me fait, enfin c'est moi qui a regardé
189 et là c'est moi qui joue ; donc, euh (.) voilà.
- 190 Cherch2 : C'est toi qui ES regardée
- 191 <Mina> : Ouais, c'est moi qui es regardée (rire)
- 192 Cherch1, montrant une photo : Et c'est, c'est à ce moment là, c'est ça ?
- 193 <Mina> hoche la tête
- 194 Cherch2 : C'était quoi le sentiment, là, que tu faisais ?
- 195 <Mina> : Euh (.) fière ; j'crois qu'c'est ça, fière.

5

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 196 Cherch1 : Tu te souviens de l'histoire que tu racontais, sans tu disais sans parler, c'est ça ? Tu te souviens
197 de l'histoire que tu racontais ?
- 198 <Mina> : Euh (.) il me semble que je rentrais dans une maison, et j'étais perdue, j'ai trouvé une maison
199 sur mon chemin, après j'suis rentrée et j'avais peur, j'crois qu'c'était ça, et euh (.) j'ai vu une lettre posée
200 sur une chaise et j'sais plus après ; j'ai complètement oublié.
- 201 Cherch1 : C'était, c'était là, non, la lettre ?
- 202 <Mina> opine : et j'sais plus. En tous cas, la lettre elle m'a fait changer d'Mhmeur. Et j'sais plus
- 203 Cherch1 : Et donc après t'es allée vers le miroir, et t'étais fière, tu dis ?
- 204 Cherch2 ((montrant une photo)) : Et là, c'était quoi, l'Mhmeur, tu dis l'Mhmeur, c'était quoi l'Mhmeur ?
205 tu te souviens ?
- 206 <Mina> : Je crois que j'étais contente. Quand je vois mon sourire je crois que j'étais contente.
- 207 Cherch1 : Et tu te souviens plus ce qu'il y avait dans l'imaginaire??? tu te souviens ?
- 208 <Mina> : Non
- 209 Cherch1 : Et toi, <Melinda>, tu te souviens ?
- 210 <Melinda> : Moi je rentrais des cours, je crois que j'étais fatiguée, après j'ai vu la lettre, ben (--) j'm'en
211 fichais, après devant le miroir j'étais fatiguée, j'suis passée comme ça, je me suis regardée et je suis
212 partie.
- 213 Cherch1 ((montrant une photo)) : Là (---) c'était (---)?
- 214 <Melinda> : Là je crois que j'étais fatiguée ou je refaisais mes cheveux
- 215 Cherch1 : Oui, quand tu dis : je suis rentrée des cours, donc de l'école, c'est ça ? les cours de l'école ?
- 216 <Melinda> ((approuve))
- 217 Cherch1 : et tu trouvais la lettre et tu t'en fichais, mais tu t'en fichais (---)
- 218 <Melinda> : Je crois que dedans j'sais pas, y'avait de la pub, j'ai regardé, après j'ai reposé.
- 219 Cherch1 : Mhm, Mhm. Et donc toi, est-ce que tu changeais, toi, d'Mhmeur ?
- 220 <Melinda> : Non. Non, j'ai pas changé d'Mhmeur.
- 221 Cherch1 : Et puis après, euh (.) (elle dispose d'autres photos)
- 222 <Mina> ((rit)) : il se passait quoi, là, en fait ?
- 223 <Melinda> : Ah oui, c'était avec les textes et euh (.) les gestes qu'on devait faire.
- 224 Cherch1, montrant une photo : peut-être ça d'abord, ou peut-être là ? Vous vous souvenez, là, de ce que
225 vous faisiez ?
- 226 <Melinda> (regardant <Mina>) :
- 227 Et là, c'était pas, on devait regarder une vidéo de quelqu'un d'autre et nous on devait faire nos gestes ?
- 228 <Mina> : Ouais - (à propos d'une autre photo) : là je crois on était en groupe, avec Melissa.
- 229 <Melinda> : Mhm. Là on était en groupe, là on devait regarder une vidéo de quelqu'un d'autre et comme
230 on avait choisi nos gestes à nous, on devait faire nos gestes. Après je crois on regardait si ça
231 correspondait, parce que y en avait, des fois, ça correspondait avec la vidéo d'une autre personne. Après
232 j'me souviens pas trop.
- 233 Cherch1 ((montrant une image)) : et là, vous vous souvenez, là ?
- 234 <Melinda> : Non

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 235 <Mina> : C'est les gestes, non ? on devait faire l'expression, comme Roxane et Ouassim. J'crois, hein, j'sais
236 pas.
- 237 <Melinda> : J'm'en rappelle même plus.
- 238 Cherch1 : Là, vous vous souvenez de la raison pour laquelle vous étiez entrain de rire ?
- 239 <Melinda> : On avait je crois vu la vidéo
- 240 <Mina> : <Bettina> ((elle rit))
- 241 <Melinda> : oui, <Bettina>. Oui, <Bettina>
- 242 Cherch1 : C'était drôle ?
- 243 <Melinda> : Oui parce qu'elle jouait bien, et ça faisait bien, c'était marrant. (regardant une autre page) :
244 ah là, fallait écrire euh (.) nos émotions, qu'on faisait
- 245 Cherch2 : Qu'on faisait, c'est-à-dire ?
- 246 <Melinda> : On avait, euh (.) chacun choisi euh (.) quatre émotions, y=en avait qui en avaient trois. Là je
247 crois qu'on devait les écrire et après on les avait jouées.
- 248 Cherch1 : Et vous les avez choisies comment les quatre émotions ? A quel moment ?
- 249 <Melinda> : Euh (.) ça correspondait avec nos textes, je crois, avec la lettre.
- 250 Cherch1 : Ah ! mais là, parce que la lettre donc, c'était un texte ?
- 251 <Melinda> : C'était un texte qu'on avait écrit, et qu'après on avait mis en scène. Sans voix.
- 252 Cherch1 : Vous avez d'abord écrit ?
- 253 <Melinda> ((hoche la tête))
- 254 Cherch1 : Puis après vous avez mis en scène ?
- 255 Les filles : oui
- 256 Cherch2 : Mais là, quand vous regardez les autres, par exemple, là le texte il est déjà écrit ? pas écrit ?
257 c'est comment ?
- 258 <Mina> : Ben (--) là c'est la mise en scène.
- 259 <Melinda> : Mhm. Le texte il est déjà écrit. Parce que on avait une semaine, ou j'sais pas, plus, pour écrire
260 nos textes et après on faisait passer. Donc, là il était déjà écrit.
- 261 <Mina> : Là ça fait comme un peu, comment y s'appelle l'autre, Tom ? non, y s'appelle pas Tom ? La scène
262 qu'on a fait pour, même, même (---)
- 263 <Melinda> : On a improvisé la suite
- 264 <Mina> : Ouais, voilà. Au début y=avait un texte et on a refait (---)
- 265 <Melinda> : Ah oui, voilà, on a refait la scène et on a improvisé la suite. Ouais ça fait un peu pareil.
- 266 Cherch2 : J'ai pas compris moi ce que tu dis <Mina>. Tu parles de Tom, j'sais pas
- 267 <Melinda> : C'était mardi qu'on a eu théâtre, on avait fait, on avait un texte sur Tom Sawyer, et on devait
268 jouer la scène et inventer la suite. Là ça fait un peu pareil, sauf que c'était nous qui avons créé le texte et
269 on n'avait pas inventé tout de suite après (--) on avait fait le texte qu'on avait écrit.
- 270 Cherch1 : C'était pareil parce que vous interprétez un texte, c'est ça ?
- 271 <Melinda> : Mhm

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 272 Cherch2 : C'est comment d'interpréter un texte ? comment vous savez si vous avez bien interprété le
273 texte, par exemple ben (--) (--) votre propre texte (.) là ?
- 274 <Melinda> : Ben (--) déjà on peut voir si les autres y=z=ont compris. Après, nous, comme c'est nous qui
275 avons écrit notre texte, on peut voir si on a bien joué ce qu'on a écrit, si on reconnaît notre histoire, et
276 voilà.
- 277 Cherch1 : Et comment, quand vous avez travaillé là avec ComAng1 et ComAng1, et là c'est ComAll, qu'est-
278 ce que vous avez fait avec, avec elles ? qu'est-ce qu'elles vous ont dit ? Comment ça s'est passé ?
- 279 <Melinda> : Euh (.) elles nous ont donné des indications, elles nous ont expliqué comment qu'il fallait
280 entrer, sortir, et après (---)
- 281 <Mina> : Qu'il fallait jamais tourner le dos au public
- 282 Cherch1 : Mhm, Mhm. Et elle vous expliquait, à toi toute seule, par exemple, <Melinda>, ou comment ça
283 se passait ?
- 284 <Melinda> : Euh (.) non. Je crois qu'y=avait tout le groupe, je crois, des bilangues. Elle avait expliqué,
285 après on pouvait aller la voir si on n'avait pas compris certaines choses, mais elle avait expliqué à tout
286 le monde.
- 287 Cherch1 : Et comment, comment tu savais que t'avais pas compris ?
- 288 <Melinda> : Moi perso, j'avais compris ce qu'y fallait faire mais après, j'sais pas, quand tu comprends
289 pas ben (.) tu comprends pas.
- 290 Cherch1 ((rit)). Et qu'est-ce qu'on fait quand on comprend pas, justement ?
- 291 <Melinda> : Ben (--) on va demander à (.) à quelqu'un. Soit y=a des élèves qui arrivaient à expliquer, soit
292 on allait demander à ComAng1 ou ComAll.
- 293 Cherch1 : Donc elles, elles vous disaient ce qu'il fallait faire, et puis vous, [après (---)]
- 294 <Melinda> : ((regarde la capture d'écran avec ComAll)) Oui, elle] nous avait expliqué que (.) quand on
295 rentrait après y fallait aller voir la lettre, aller devant le miroir et puis sortir.
- 296 Cherch2 : C'était en allemand, ça ?
- 297 <Melinda> : Oui, je crois ?
- 298 ((Les filles rient))
- 299 <Mina> : Euh (.) j'sais plus.
- 300 Cherch1 : Et les émotions, vous les avez trouvées comment alors ? puisque toi tu disais que tu changeais
301 d'émotions, toi du disais que tu changeais pas
- 302 <Mina> : Ah, ComAng1 nous avait distribué des papiers au hasard, et [euh (---)]
- 303 <Melinda> : Y=avait] écrit des émotions, après on les a intégrées, euh (.) à nos émotions du texte
- 304 Cherch1 : D'accord.
- 305 Cherch2 : Et l'histoire que vous avez inventée, là, toutes les deux vous aviez donc chacune une histoire,
306 vous auriez pu les jouer avec vos émotions ou c'était vraiment (.) l'histoire elle parle que des émotions ?
- 307 <Melinda> : Moi j'aurais pu faire avec d'autres émotions. J'aurais pu être contente et m'intéresser à la
308 lettre, et tout. Non, moi ça dépendait pas des émotions. J'ai écrit mon histoire et après, avec mon histoire,
309 j'ai mis mes émotions.
- 310 Cherch1 : Et toi, <Mina> ?
- 311 <Mina> : Moi j'm'en rappelle plus. J'ai pas une bonne mémoire, donc, euh (.) j'sais plus. J'sais pas ce que
312 j'ai fait dans le texte, et les émotions.

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 313 Cherch2 : Par exemple tu te rappelles de ton histoire un peu puisque tu nous en parles depuis tout à
314 l'heure ?
- 315 <Mina> : Oui, y=a que le début. euh (.) mais moi, il me semble que les émotions que j'ai mis dans mon
316 histoire elles faisaient partie du papier que ComAng1 m'avait passé, et euh (.) après je les ai mises dans
317 mon texte et je les ai faites. C'est tout
- 318 Cherch1 : D'accord. Et vous vous souvenez, après avec toutes ces activités, y=a eu euh (---) ((elle étale
319 d'autres photos))
- 320 <Melinda> : Ça c'était le jour, du spectacle.
- 321 Cherch2 : C'était où ?
- 322 <Mina> : A l'Institut Goethe.
- 323 Cherch1 : Vous vous en souvenez ?
- 324 <Mina> : Euh (.) oui, un peu.
- 325 <Melinda> : Mhm.
- 326 <Mina> : Y=avait d'autres spectacles, non ?
- 327 <Melinda> : Y=avait plusieurs groupes qui passaient, après nous on est passés, c'est ce qu'on avait fait
328 en répétition avec les vidéos : le texte et les émotions.
- 329 Cherch1 : Et donc là, en fait, t'es avec Melissa, et là c'est (---)
- 330 <Mina> : <Bettina> et moi.
- 331 Cherch1 : Et vous, qu'est-ce, de quoi vous vous souvenez de ces journées, là, avec le spectacle ?
- 332 <Melinda> : Ah j'me souviens : y=en avait beaucoup qui étaient stressés, après on est montés sur une
333 scène, Melissa et moi on était les premières à passer, après Melissa elle a lu son texte, en même temps
334 j'ai fait mes gestes, et sur la photo, on avait fini, on était en train de regarder la vidéo de <Bettina>. Après
335 ben (--) là aussi c'est pareil, elle avait lu son texte et après elle regardait la vidéo de <Bettina>.
- 336 Cherch2 : C'était comment d'être sur scène, là ? avec le public, parce que il y avait un public, que ne vous
337 connaissiez pas. Donc comment c'était ?
- 338 <Melinda> : C'était stressant parce que tu te dis que tu vas passer devant beaucoup de personnes. C'était
339 stressant.
- 340 Cherch1 : Et toi, tu étais passée <Mina>, aussi ?
- 341 <Mina> : Ben (--) oui, normalement.
- 342 <Melinda> : T'avais fait les gestes avec euh (.) non, c'était <Chelsea> qui avait fait avec <Arno> ?
- 343 <Mina> : Ah, euh (---)
- 344 <Melinda> : T'avais lu ton texte
- 345 <Mina> : Y=avait pas, euh (---) ?
- 346 <Melinda> : ????
- 347 <Mina> : J'étais assise avec <Arno>, je crois
- 348 Cherch1 : Tu l'avais mis en portugais, ton texte ?
- 349 <Mina> ((opine)). Euh (.) y m'semble aussi qu'y avait une scène où j'faisais du sport.
- 350 <Melinda> : Toi c'était pas euh (.) c'était pas sur (---)
- 351 <Mina> : J'sais plus

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 352 <Melinda> : C'était sur (---)
- 353 <Mina> : Et y'avait un autre, hein ?
- 354 <Melinda> : Mhm
- 355 <Mina> : J'm'en rappelle même plus
- 356 <Melinda> : C'était même ??? qui t'avait écrit la musique
- 357 <Mina> : Ah oui, ah oui oui.
- 358 ((Cherch1 étale une photo)).
- 359 Cherch1 : Vous vous souvenez de ce moment là ?
- 360 <Melinda> : Mhm, c'était, enfin on avait fini, on était partis euh (.) saluer le public.
- 361 Cherch1 : Et vous vous souvenez de ce que vous avez pensé à ce moment là ?
- 362 <Melinda> : Non
- 363 <Mina> : Ah moi j'me disais : enfin c'est fini (rires). Ah moi j'étais contente que ce soit fini.
- 364 Cherch2 : Pourquoi ?
- 365 <Mina> : J'étais trop stressée, et voilà.
- 366 Cherch2 : Mais stressée, c'est, est-ce que c'est une Mhmeur, enfin c'est, on peut stresser et être contente,
367 stresser et avoir peur, ou être stressée et être fière ; c'était quoi le stress ?
- 368 <Melinda> : C'était pas comme de la peur quand tu regardes le film et t'as peur, c'était un peu de la peur
369 parce que voilà, tu passes devant des personnes, que tu connais pas, après, euh (.) j'sais pas, je peux pas
370 expliquer comment c'était.
- 371 <Mina> : J pense que c'était la peur de mal prononcer les mots (---)
- 372 <Melinda> : Mhm, d'oublier son texte, ou (---)
- 373 Cherch1 : Et pour vous ce serait grave d'oublier votre texte ?
- 374 <Melinda> : Ouais
- 375 <Mina> : Mhm
- 376 Cherch2 : <Mina>, c'est toi tout à l'heure qui avais dit que tu avais mis ton texte en espagnol, c'est ça ?
- 377 <Mina> : En portugais
- 378 Cherch2 : Oui, en portugais, je me trompe. Et euh (.) c'est toi qui as choisi le portugais ?
- 379 <Mina> : Oui. Oui, c'est moi qui l'a choisi. Sinon je crois qu'on m'avait demandé de le faire et j'ai dit oui.
380 J'sais plus.
- 381 Cherch1 : Et c'était, c'était comment de parler en portugais ? C'était facile, c'était comment ?
- 382 <Mina> : C'est difficile parce que j'ai pas l'accent, en fait. Et euh (.) voilà.
- 383 Cherch1 : Comment tu sais que t'as pas l'accent ?
- 384 <Mina> : Parce que j'entends mes parents parler, et je sais que moi je l'ai pas. Ça se voit
- 385 Cherch2 : Ça se voit avec les yeux, ou (---)
- 386 <Mina> ((rit.))
- 387 <Melinda> : Ça s'entend.
- 388 Cherch2 : Toi tu crois que t'as pas l'accent ?

10

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 389 <Mina> ((opine.))
- 390 Cherch1 : Ben, merci beaucoup. On a posé je crois toutes nos questions, merci beaucoup.
- 391 Cherch2 : Est-ce qu'il y a autre chose que vous avez envie de dire ?
- 392 <Melinda> : Non
- 393 <Mina> fait non de la tête.
- 394 Cherch2 : Ça vous a étonnées cet entretien avec nous, ou (---) ?
- 395 ((Toutes les deux font non.))
- 396 Cherch2 : Rien ne vous étonne plus avec nous ((rires)). Est-ce que vous avez, vous, des questions, peut-être ?
- 397
- 398 <Melinda> : Non, pas spécialement.
- 399 <Mina> : Oui. Si. C'est quand qu'on va faire une pièce de théâtre ?
- 400 Cherch1 : Ben (--) là, vous êtes entrain de le faire, par exemple. Vous avez commencé un petit peu. Vous
- 401 vous souvenez sur euh (.) sur quel texte vous allez travailler maintenant ?
- 402 <Mina> : Non, mais une pièce à nous, comme y=a là ((elle montre les photos))
- 403 Cherch1 : Vous voudriez une pièce à vous ? parce que pour vous, ça c'était pas une pièce en fait encore ?
- 404 <Melinda> : En fait, pour nous une pièce c'est, on a du texte, vraiment une histoire. Là c'était une histoire,
- 405 mais (---)
- 406 <Mina> : En passant, vite fait.
- 407 <Melinda> : Ouais. Pas une histoire qui se suit, genre un début, milieu, fin.
- 408 Cherch2 : Et le texte que vous avez fait, parce que moi j'étais pas là, Tom Sawyer, mais tout au début des
- 409 textes de, comment il s'appelait ? les textes en français, vous savez là quand vous avez commencé
- 410 <Melinda> : Ah, avec euh (---)
- 411 Cherch2 : Ça, ça vous semblait du théâtre ?
- 412 <Melinda> : Au tout début ?
- 413 Cherch1 : Avec ComAll. Les tout premiers cours avec ComAll et ComAng2
- 414 <Melinda> : Avec???
- 415 Cherch1 : Oui
- 416 <Melinda> : Ah ! ben (--) euh (.) si on l'aurait jouée oui, parce que ça racontait une histoire
- 417 <Mina> : ????
- 418 Cherch1 : Et en fait ce que vous aimeriez, c'est une histoire écrite mais raconter quand même votre
- 419 histoire à vous, pas l'histoire de quelqu'un que vous avez joué, la vôtre mais qui soit avec un début, un
- 420 milieu, une fin. C'est ça que vous aimeriez ?
- 421 <Melinda> : Avec du dialogue, que tout le monde puisse parler
- 422 Cherch2 : Vous avez des idées de ce que vous aimeriez jouer, par exemple ?
- 423 <Mina> : Euh (.) j'sais pas, mais en tous cas moi j'aurais bien aimé quelque chose de marrant, qui
- 424 introduit la musique, et tout, un truc comme ça. Plein d'arts. Çaaurait été bien.
- 425 Cherch2 : Pourquoi tu dis : ça aurait été ? c'est comme si ça pouvait ne pas l'être alors que vous avez (---)
- 426 -)

[28/11/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Melinda>, <Mina>

- 427 <Mina> : Ah ben (--) si (.) si ça pourrait l'être ; enfin, enfin euh (.) si (---)
- 428 Cherch1 : Et quand tu dis plein d'arts, tu dis la musique, plein d'arts, il y a d'autres arts que tu aimerais
429 bien introduire ?
- 430 <Mina> : Oui, la danse et le chant. C'est tout
- 431 Cherch1 : D'accord. Et ce soir vous allez voir le spectacle de danse ?
- 432 Les filles : Mhm
- 433 Cherch1 : Ben (--) je pense, déjà vous avez ComAng2 et ComAll, vous pouvez leur parler. Puis à nous
434 aussi, bien sûr. Mais euh (.) on a (.) on a bien entendu (.) oui (.) ce que vous avez dit et je pense qu'elles
435 vont vous amener petit-à-petit vers ça. Il y a encore deux ans pour construire un vrai spectacle. Et c'est
436 (.) c'est (.) c'est le but, que vous construisiez un spectacle. Mais ceci dit, enfin je devrais peut-être pas
437 vous le dire, mais c'est quand même déjà une pièce avec une vraie histoire. C'est peut-être un peu
438 déroutant pour vous parce que c'est pas ce que vous avez l'habitude de lire, mais euh (.) les acteurs
439 professionnels, dans une pièce professionnelle, ça ((Cherch1 montre une photo)) ça se trouve aussi sur
440 scène, c'est très moderne, très contemporain en fait ce que vous allez faire. C'est pour ça que c'est peut-
441 être un peu déroutant.
- 442 Cherch2 : Moi j'aurais une question () c'est l'année dernière, tout ce travail là en fait, c'était autour d'un
443 thème. Est-ce que vous vous rappelez le thème que vous aviez l'année dernière ?
- 444 <Melinda> : Euh (.) c'était la liberté d'expression ?
- 445 Cherch2 : Oui. Et pour vous, en quoi cette pièce, enfin cette pièce qui était en fait toutes vos histoires
446 ensemble, de façon différente, en quoi c'était lié à la liberté d'expression ?
- 447 <Melinda> : Ben (--) on a inventé notre histoire donc on pouvait dire tout ce qu'on voulait, c'est nous qui
448 avons fait nos vidéos, nos sentiments, on avait le droit de tout dire.
- 449 <Mina> : Et de tout faire aussi.
- 450 <Melinda> : Mhm
- 451 Cherch2 : Et vous avez tout dit ce que vous vous êtes senties libres de dire ?
- 452 ((Les filles opinent.))
- 453 Cherch1 : Merci beaucoup. A tout-à-l'heure alors.

Annexe 47 - Transcription année de 4^e : Entretien collectif semi-directif – élèves, <Cindy> et <Isabelle>, 17/12/2013

[17/12/2013]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Cindy>, <Isabelle>

- 1 Cherch1 : En fait, si j'ai besoin de vous entendre aujourd'hui, si vous êtes d'accord, donc déjà merci
2 d'accepter, c'est parce que, ben (--) comme je vous le disais l'année dernière, j'ai besoin que vous
3 m'aidiez à comprendre ce qui se passe ; et donc moi, des fois ben (--) je regarde - je filme à chaque fois -
4 donc je regarde les vidéos, mais je comprends pas toujours, ou alors j'interprète, évidemment, c'est
5 comme vous quand vous regardez du cinéma, par exemple
- 6 <Isabelle> : Hou, je vais être stressée
- 7 Cherch1 : Voilà, vous, par exemple, quand vous êtes dans l'action, quand vous êtes entrain de faire
8 quelque chose, vous pensez à quelque chose, et moi, j'essaie de comprendre, mais je comprends pas
9 toujours, donc c'est pour ça que j'ai besoin de vous pour m'aider à me souvenir et à comprendre. Voilà,
10 c'est tout ce qui va se passer aujourd'hui. Donc c'est pas difficile, dans toutes les réponses que vous allez
11 me donner y'a pas de réponse juste ou fausse, puisque c'est ce que vous vous pensez. Ce que vous vous
12 avez compris. D'accord ?
- 13 <Isabelle> : Vous avez fait exprès de nous choisir nous deux ?
- 14 Cherch1 : De toutes façons je vais tous vous entendre. J'ai essayé de faire des groupes
- 15 <Isabelle> : Non, mais c'était bien, c'était bien
- 16 Cherch1 : Voilà. Je sais que vous vous entendez bien. Je sais que vous aimez bien être ensemble, alors (-
17 --) l'activité, enfin, ce que j'aimerais bien qu'on fasse, c'est qu'on se remémore ensemble toute l'année
18 dernière.
- 19 <Isabelle> : D'accord
- 20 Cherch1 : Tout ce qu'on a fait ensemble. D'accord ? Parce qu'en plus moi je n'étais pas là toujours, donc
21 il y a des séances (interruption car on frappe à la porte) ; donc j'aimerais voilà, qu'on refasse ensemble
22 un petit peu un exercice de remémoration de toute l'année dernière, de tout ce qu'on a fait, et avant de
23 commencer, en fait parce que peut-être que vous allez vous souvenir de choses que moi j'ai oubliées ;
24 en fait, VOUS ALLEZ vous souvenir de choses que moi j'ai oubliées.
- 25 <Isabelle> : Uniquement de l'année dernière ?
- 26 Cherch1 : Ben, bon
- 27 <Cindy> : Même de cette année ?
- 28 Cherch1 : Alors vous pouvez aussi parler de cette année, même de la 6ème si vous voulez, mais euh (.)
29 si on se remet en arrière, est-ce que vous vous souvenez ce que vous avez fait en tout début d'année
30 dernière ?
- 31 <Cindy> : Je sais qu'on a fait des échauffements avec le A
- 32 <Isabelle> : Oui, voilà ; on a commencé à faire, euh (.) ben (--) comme en 6ème au début, ben (--) genre
33 ComAll elle nous mettait à l'aise ; on va dire, j'sais pas elle faisait (elle fait des gestes désordonnés) elle
34 faisait un truc comme ça, et puis après
- 35 <Cindy> : Au bout d'un moment, on commençait à apprendre des petits textes, enfin des textes pour
36 faire du théâtre, ou sinon on écrivait nous-même nos, nos (---)
- 37 <Isabelle> : Ah je sais, euh (.) au moment de la, enfin, on s'entraînait à parler fort, pas fort, fort, pas fort
- 38 <Cindy> : Oui, et le jeu de la balle (fait un mouvement de lancement avec son bras) Ouaahh
- 39 <Isabelle> : Oui, voilà, voilà, voilà, c'est ça, c'est ça (refait le même geste). Mais c'est bon cette année,
40 parce qu'en fait moi je préfère bien, enfin moi j'aime bien que genre euh (.) ben (--) qu'on s'inspire déjà
41 des autres théâtres parce que on se représente des activités,
- 42 <Cindy> : Le jeu de l'ado

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Cindy>, <Isabelle>

- 43 <Isabelle> : Oui voilà ; parce que si on avait pas vu ce, cette pièce, ben (--) on aurait sûrement pas fait ça.
44 Le jeu de l'ado ; moi je l'aime bien le jeu de l'ado.
- 45 Cherch1 : Hum hum. Oui, vous avez trouvé ça intéressant du coup d'essayer de faire des choses avec la
46 tente que on ne fait pas normalement, c'est ça ?
- 47 <Isabelle> : Voilà
- 48 <Cindy> : Vous les avez achetées où, les tentes ?
- 49 Cherch1 : Décathlon
- 50 <Cindy> : Ah c'est vous qui (---)? (fait une moue d'étonnement)
- 51 Cherch1 : Et du coup tu dis, ça m'intéresse parce que tu dis : on s'inspire du spectacle ; parce que vous
52 avez vu
- 53 <Isabelle> : Mais, en fait, excusez moi si je vous coupe la parole, mais moi ce que j'aime bien c'est qu'en
54 fait, enfin moi ce que je préfère, après je sais pas si c'est les avis de tout le monde, mais le jour du
55 spectacle, ben (--) qu'on s'inspire pas des, des, enfin, un pour nous, enfin un un vraiment original, enfin
56 c'est vraiment nous qui a fait, parce que en fait
- 57 <Cindy> : C'est comme en 5ème, quand on avait fait le théâtre sur la tour Eiffel, sur l'exclusion et tout,
58 en fait c'est nous-même qui l'avons inventé, c'est pas, c'est pas une copie sur les autres.
- 59 <Isabelle> : Ouais. Et après, ben (--) euh (.) ce que moi personnellement, moi je pense que cette pièce là
60 qu'on avait vue, avec la tente et tout, ben (--) moi je pense c'est eux qui l'ont écrit, c'est eux qui z'ont fait,
61 ben (--) c'est mieux d'écrire par nous-mêmes parce que si on copie ben (--) y'a plus le fantasme, j'sais pas
62 comment on peut dire
- 63 <Cindy> : Le fantastique
- 64 <Isabelle> : Oui, le fantastique
- 65 <Cindy> : En fait c'est mieux quand on créé nous-mêmes parce que quand on créé nous-mêmes, c'est
66 mieux à mémoriser, à apprendre, et tout et tout que quand on copie sur les autres parce qu'en fait y z'ont
67 leur façon de jouer et tout que les nôtres. Enfin c'est pas pareil quoi
- 68 <Isabelle> : Voilà. Parce qu'en fait comme l'année prochaine, enfin l'année dernière c'était j'sais pas quoi
69 là, l'expression libre ou j'sais pas quoi là, la liberté d'expression, ben (--) voilà, c'est mieux qu'on a la
70 liberté d'expression, enfin j'sais pas parce que si on, si on, enfin si on fait comme les autres, ben
- 71 <Cindy> : Après y'aura plus d'originalité
- 72 <Isabelle> : Déjà comme ??? on arrive pas trop à mémoriser, enfin parce qu'en fait c'est pas nous qui fait
73 le geste et tout, donc
- 74 <Cindy> : Et aussi j'ai remarqué de plus, attends, plus on passe les années tout tout tout, que que que
75 que le théâtre, en fait on fait même plus du théâtre ; on apprend autre chose et tout. Qu'en 6ème on
76 apprenait un théâtre, j'sais plus quoi, et tout, après on a commencé à moins faire, enfin juste ce qu'on
77 devait écrire pour nous-mêmes et là en 4ème maintenant on fait que des textes, euh (.) Tom Sawyer
78 ((elle rit))
- 79 <Isabelle> : En 6ème c'est la tour Eiffel et c'est euh (.) comment ça s'appelle, c'est Pitt, j'sais plus, un truc
80 de Pitt (---) oui, j'ai pas compris aussi pourquoi on fait Tom Sawyer ; y'a rien à voir ; enfin, je sais pas,
81 c'est pas du théâtre. Enfin à part si on joue un peu. Parce que moi, pour moi théâtre c'est, c'est, est égal à
82 jouer
- 83 <Cindy> : Jouer et faire des scènes
- 84 <Isabelle> : Ben après aussi s'exprimer ; parce que si on s'exprime pas ben (--) y'aura pas de théâtre,
85 enfin y'aura pas de pièce et tout. Enfin voilà

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Cindy>, <Isabelle>

- 86 <Cindy> : T'es comme une soumise quoi : fais ça ((elle rit))
- 87 <Isabelle> : Oui, voilà
- 88 Cherch1 : Est-ce que vous vous souvenez, cette année, la thématique ?
- 89 <Isabelle> : La thématique ? la thématique ?
- 90 Cherch1 : Parce que tu parlais de la liberté d'expression.
- 91 <Isabelle> : C'est quoi la thématique, ?
- 92 Cherch1 : Le thème, le thème.
- 93 Elles rient
- 94 <Cindy> : Le thème, ah j'aime pas Tom Sawyer
- 95 <Isabelle> : Le thème, le thème,
- 96 Cherch1 : Est-ce que c'est le thème, Tom Sawyer ?
- 97 <Isabelle> : Non y'a pas de thème là, je trouve. Ah si si, les clochards, enfin la richesse ou j'sais pas quoi, l'ombre ou j'sais pas quoi. Parce qu'en fait on avait fait une activité où y'avait du fil, une sorte de fil
- 99 <Cindy> : Oui, et autour y'a, enfin y'a un riche à la piscine, et les autres y sont derrière, c'est des pauvres, et le riche y y il interdisait les pauvres de (---)
- 101 <Isabelle> : Voilà. C'est hypothèse que c'est peut-être ça le thème. Mais après, Tom Sawyer j'ai pas compris pourquoi.
- 102
- 103 Cherch1 : Ben alors, je vais
- 104 <Cindy> : On passe des riches aux pauvres et (---)
- 105 Cherch1 : C'est intéressant pour moi que vous me le disiez parce que ça veut dire qu'il faut qu'on vous le redise. On vous l'avait dite la thématique, mais, bon, le thème, (elles font signe qu'elles ont compris)
- 106
- 107 <Isabelle> : C'est bien de parler avec des mots comme ça, au moins j'apprends des mots nouveaux
- 108 Cherch1 : On avait dit que c'était entre le héros
- 109 <Isabelle> : Ah oui oui voilà
- 110 Cherch1 : Les figures de héros et ???
- 111 <Isabelle> : Ah c'est pour ça, c'est pour ça aujourd'hui, comme dans la tente, ben (--) en fait il fallait qu'on rentrait, enfin nous-mêmes, quoi, on rentrait dans la tente, après on sortait, enfin y'a un tas de trucs dans la tente on se transforme, et après quand on sort en une autre personne. Après ComAll nous demande ouais, quel héros vous voulez être, héroïne ; c'est à la fin, à la fin, ben (--) en fait euh (.) ça se peut hein d'être en mesure (??) d'un héros
- 115
- 116 <Cindy> : Non, elle nous a pas dit quel héros on voulait être.
- 117 Cherch1 : Ah mais là il faut leur laisser le temps, justement il faut du temps pour s'exprimer. Donc l'année dernière, c'est effectivement, donc nous on va plutôt se concentrer sur l'année dernière. Donc c'était effectivement la liberté d'expression, votre, votre thème, et est-ce que vous vous souvenez, justement tu me parlais du spectacle, et de l'inspiration par rapport, ben (--) par rapport au spectacle, de ce que vous vous avez créé par rapport au spectacle que vous aviez vu. Donc cette année y'a les tentes. L'année dernière, est-ce que vous vous souvenez de quel spectacle vous vous êtes inspirés pour créer le vôtre ?
- 122
- 123 <Isabelle> : Ah, le spectacle avec les flamands. Dans la boîte et tout. Mais il se fait que, nous, ce qu'on a fait, c'est
- 124
- 125 <Cindy> : On avait vu des flamands ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Cindy>, <Isabelle>

- 126 <Isabelle> : Reste là ((elles rient)). Excusez moi, j'me souviens trop bien. C'est avec euh (.) y z'étaient, y
127 z'étaient dans la boîte comme si nous on n'était pas là
- 128 <Cindy> : ???? ???
- 129 <Isabelle> : En fait, y z'étaient là, y z'étaient tous jeunes, après y vieillissaient de plus en plus, après y
130 mouraient. Voilà (elle a confirmation en regardant un film)
- 131 ((Elles font quelques commentaires incompréhensibles sur ce qu'elles voient.))
- 132 <Isabelle> : Ah non non, Madame, Cherch1, j'ai remarqué : c'est pas eux qui jouent, c'est pas les mêmes
133 personnes, c'est pas les mêmes personnages.
- 134 Cherch1 : Ah bon, pourquoi ?
- 135 <Isabelle> : Non non, c'était pas les mêmes personnages.
- 136 Cherch1 : Pourquoi c'était pas les mêmes ?
- 137 <Isabelle> : Ben déjà parce que déjà y a quelqu'un qui m'a marquée dans, dans ((elles rient)) mais il était
138 pas là ; et en plus, euh (.) nous on rigolait pas, enfin on n'entendait pas de son qui (---)
- 139 Cherch1 : Ah oui, tu veux dire que là l'enregistrement c'était pas celui de Paris ? Ah non non, sans doute,
140 parce qu'ils l'ont joué partout. Ils l'ont joué très très souvent. C'était, c'était une autre représentation. Et
141 il est possible, parfois, quand y'a un acteur qui peut pas venir, y'a quelqu'un qui reprend son
- 142 <Isabelle> : Sinon j'me souviens, j'me souviens aussi que on a copié on va dire, on s'est inspirés, voilà,
143 on s'est inspirés, que en fait, on se filmait et puis après, quelques mois plus tard, on se revoyait.
- 144 <Cindy> : De toutes façons, quand tu, c'est comme quand tu fais de la musique, tu t'inspires toujours des
145 paroles des autres, hein.
- 146 <Isabelle> : Ouais voilà
- 147 Cherch1 : Donc là tu dis : on se filmait puis après on se revoyait ? Est-ce que tu te souviens des films que
148 vous avez faits ? Enfin, quand tu dis : on se filmait, tu te souviens de quel euh (.) (---)
- 149 <Isabelle> : Oui, je me souviens. Au bout d'un moment on était en salle polyvalente, après on nous filmait,
150 enfin j'sais plus ce qu'on nous disait. Bon en tout cas je sais qu'on l'a fait dans la salle à Monsieur
151 Bernigaud. Ça, on parlait de toutes les langues en fait. On parlait de toutes les langues. On disait : c'est la
152 liberté d'expression ; on pouvait dire ce qu'on voulait
- 153 <Cindy> : En n'importe quelle langue
- 154 <Isabelle> : Voilà
- 155 <Cindy> : Toi, c'est bon avec ta liberté d'expression
- 156 Cherch1 : Et alors, vous aviez choisi quelle langue alors vous
- 157 <Isabelle> : Moi j'ai utilisé l'anglais, je pense
- 158 <Cindy> : Je crois que moi j'ai choisi le coréen (elle a un rire un peu gêné)
- 159 Cherch1 : Le coréen ?
- 160 <Isabelle> : Non non non, y'avait pas de coréen
- 161 Cherch1 : non ? vous l'avez pas utilisé ? Moi je sais pas
- 162 <Isabelle> : A cette époque là
- 163 <Cindy> : A cette époque là on n'était pas encore cousines
- 164 <Isabelle> : On n'était pas encore cousines ((elles rient))
- 165 Cherch1 : Et maintenant, vous êtes cousines ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Cindy>, <Isabelle>

- 166 <Isabelle> : Eh oui eh oui.
 167 ((Elles regardent un film. <Cindy> crie et semble avoir honte))
 168 Cherch1 : Alors, est-ce que du coup, tu as pu t'entendre ou tu as fermé les yeux ?
 169 <Cindy> : Oui
 170 Cherch1 : Est-ce que tu veux que je te la repasse ?
 171 <Cindy> : Non non non (en faisant des signes : non, surtout pas)
 172 <Isabelle> : Si si si. J'ai pas le mien
 173 Cherch1 : Non, il me semble que je t'ai pas vue.
 174 <Isabelle> : Ah, j'me souviens aussi : l'année dernière on a fait le truc de miroir. De là on a continué aussi
 175 ; on a continué encore.
 176 ((Elles regardent l'écran))
 177 Cherch1 : Mais, est-ce que tu n'étais pas là ?
 178 <Isabelle> : Oh si, j'étais là ((elle pouffe de rire)). T'entends ce que j'ai dit là ?
 179 <Cindy> : C'était génial.
 180 <Isabelle> : J'ai maigri. Ah, j'ai maigri ! ((elle rit)) t'as vu, j'ai maigri.
 181 <Cindy> : Ah, ma petite cousine!
 182 Cherch1 : Vous vous êtes, vous vous êtes revues, donc est-ce que vous vous souvenez de cette activité-
 183 là ?
 184 <Isabelle> : En fait j'men souviens comme si c'était hier ; en fait ça fait bizarre parce que j'l'ai pas, enfin
 185 quand j'y pense j'l'ai vécu, mais d'un autre côté, j'sais pas, c'est bizarre. En fait j'ai le truc, le temps y
 186 passe trop vite là, dans tout ça.
 187 Cherch1 : Quand tu dis : tu l'as vécu, tu te rappelles l'avoir vécu ?
 188 <Isabelle> : Non, en fait, d'un côté quand je me vois, c'était comme si j'l'avais jamais vécu mais en fait tu
 189 dis : j'ai vécu ça en fait. C'est bizarre. Comme une photo quoi. Quand j'étais petite ben (--) j'me souviens
 190 pas, j'me dis : ben (--) j'ai jamais vécu ça, mais tu dis en fait, ben (--) si j'me suis déjà vécu
 191 ((Toutes les deux ensemble)) : le temps passe, les gens changent (rires)
 192 Cherch1 : Est-ce que vous vous souvenez, donc, quand vous avez fait cette activité là, est-ce que vous
 193 vous souvenez, comment, euh (.) qui est-ce qui vous avait proposé cette activité ?
 194 <Isabelle> : ComAng1
 195 Cherch1 : C'était ComAng1 ? Est-ce que vous vous souvenez comment elle vous avait amenés à travailler
 196 comme ça ?
 197 <Isabelle> : Ben ComAng1, elle nous avait dit (---) ah non, au tout début, je me souviens, y'avait l'année
 198 2000 (---) enfin une autre année, je sais pas quoi, après y'avait l'année 2040 (---) je sais pas combien,
 199 y'avait les vieux d'un côté, y'avait les jeunes de l'autre, et ce fait, ben (--) on a un peu (---) ben (--) vous
 200 étiez là, non ?
 201 Cherch1 : Ben j'étais pas toujours là, alors je sais pas. Raconte moi
 202 <Isabelle> : En tout cas, en tout cas y'avait, en tout cas euh (.) là c'était tout lent, là c'était dynamique et
 203 tout et puis après ce fait, ben (--) euh (.) je sais plus si c'est le même jour, mais en tous cas après on a fini
 204 par faire, par faire euh (.) enfin non c'était pas le même jour, eh ben (--) quand on allait bientôt finir le
 205 cours, ben (--) y z'on dit ben (--) on va trouver des phrases, enfin un truc pour que heu

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Cindy>, <Isabelle>

- 206 <Cindy> : Ah j'me souviens comme si c'était hier
- 207 <Isabelle> : Vous, vous euh (.)
- 208 <Cindy> : Pour poursuivre
- 209 <Isabelle> : Voilà, voilà
- 210 Cherch1 : Pour ? j'ai pas entendu
- 211 <Cindy> : Pour poursuivre, pour continuer
- 212 Cherch1 : D'accord. Mais comment, alors, comment vous avez trouvé vos questions, en fait ?
- 213 <Isabelle> : Bizarre. Parce que ben (--) c'est bizarre. En fait, d'un côté je me disais, d'un côté j'avais pas
- 214 de question à cette époque là, j'avais pas de question et tout, alors j'ai dit n'importe quoi. Après là quand
- 215 j'vois, j'me dis : pourquoi, pourquoi en fait j'ai sorti cette question ? genre : est-ce que j'ai des cheveux
- 216 blonds ? Ça se voit, ça se voit j'ai vieilli, genre : on va dire un truc comme ça. Ça fait bizarre, en fait ça
- 217 change, ça change, enfin à propos du temps.
- 218 <Cindy> : ????? c'est quoi ton métier ???
- 219 Cherch1 : J'tentends pas <Cindy>. Alors que tu sais ?
- 220 <Cindy> : Ce que je veux être.
- 221 <Isabelle> : C'était comme si, parce que à cette époque là, voilà, si j'avais posé, j'aurais dû poser euh (.)
- 222 c'est quoi ton métier ? ben (--) parce que à cette époque là je savais pas quoi faire. Et maintenant je sais.
- 223 enfin ça fait bizarre. J'sais pas comment expliquer. Et j'pense nous c'est l'équipe qu'on a développé le
- 224 plus de (---) Non ? on a bien détaillé, non ? franchement on a détaillé, non ?
- 225 Cherch1 : Oui, mais c'est parfait, c'est parfait
- 226 <Isabelle> : Non, mais sinon, quand vous avez posé à d'autres élèves de la classe, y z'étaient aussi précis
- 227 ? non ? si ?
- 228 <Cindy> : Ils ont juste dit, oui, non, oui
- 229 Cherch1 : Non non, ils ont raconté, ne vous inquiétez pas. C'est très bien parce que j'ai à chaque fois des
- 230 informations différentes puisque vous voyez chaque fois
- 231 <Isabelle> : Ah non mais j'm'en souviens bien, là
- 232 Cherch1 : Et lorsque, est-ce que vous vous souvenez de la façon dont vous avez, enfin si vous essayez
- 233 maintenant de, puisque tu dis, euh (.) essayez de revivre dans votre tête, comme si vous étiez y'a un an,
- 234 ben (--) face à la caméra, imaginez la situation, tu vois toi t'as une caméra, essayez de vous remémorer,
- 235 comment, comment on se sent quand on est comme ça, face à la caméra ?
- 236 <Cindy> (fait des grimaces à la caméra) : Stressée, nerveuse
- 237 <Isabelle> : J'étais stressée. Enfin, d'un côté j'étais, enfin, j'sais pas, en fait. Moi là, quand j'y pense, enfin
- 238 à ce moment là, j'sais pas pourquoi j'étais stressée tandis que je connaissais les gens de la classe et tout,
- 239 mais, moi j'veux dire, là si j'me mets devant une caméra, ben (--) j'serais pas trop stressée comme avant.
- 240 Mais j'me sentirais mal à l'aise, comme Madame ??? elle nous a fait : quand on s'approche trop ben (--)
- 241 on se sent mal à l'aise, bon voilà. J'sais pas, ça fait bizarre, parce que quand on est de loin ben (--) :
- 242 tranquille ; mais après, quand on se rapproche trop, ben (--) ça se voit que t'es mal à l'aise ; j'sais pas
- 243 pourquoi
- 244 <Cindy> : Oui, en fait j'aime pas quand y'a la caméra en gros plan sur moi, même si elle est pas proche
- 245 mais
- 246 <Isabelle> : C'est notre endroit intime, faut pas qu'on le franchit, voilà, c'est ce qu'elle avait dit.

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Cindy>, <Isabelle>

- 247 Cherch1 : Et vous, donc, vous étiez stressées et est-ce que vous avez imaginé que c'était la caméra (---)
 248 pace que, en fait y fallait, si j'ai bien compris ce que vous m'avez dit, vous posiez une question dans le
 249 futur, c'est ça ? dans plusieurs années ?
- 250 ((Elles opinent))
- 251 Cherch1 : (---) et donc, qu'est-ce que vous, si vous essayez de vous remémorer, là, vous pouvez même
 252 fermer un moment les yeux, est-ce que vous voyiez déjà plus tard ?
- 253 <Cindy> : Oui
- 254 Cherch1 : Oui, t'avais l'impression de te voir ?
- 255 <Cindy> : Non, cette année oui. Mais l'année dernière non.
- 256 Cherch1 : Alors là, tu es maintenant plus capable de te dire (---)
- 257 <Cindy> : Oui pace que en fait l'année dernière j'ai posé cette question, pace que on m'a dit une question
 258 comme ça, pace qu'autrement j'avais pas trouvé (---)
- 259 <Isabelle> : Non non, moi je peux pas me voir avec des cheveux blonds ou quoi que ce soit. Pace
 260 que bon, bientôt j'aurai 14 ans, mais je peux pas me voir. Absolument pas. C'était comme si, genre, à ce
 261 moment là j'parlais de ma mort. J'ai, ça fait bizarre, c'est dans trop longtemps. Non non non non, moi
 262 j'peux pas. Non non, j'peux pas.
- 263 Cherch1 : Et donc l'année dernière, ça te faisait pareil. C'était dur pour toi de te dire : mais j'peux pas me
 264 positionner
- 265 <Isabelle> : Non non non, ah l'année dernière j'pensais rien du tout, j'pensais juste à ma classe, mais
 266 maintenant, quand vous posez cette question, ben (--) ça fait un effet, ça fait un truc bizarre.
- 267 <Cindy> : Pace qu'on a mûri.
- 268 <Isabelle> : Non c'est pas ça, c'est pas ça.
- 269 <Cindy> : Comme un fruit mûr.
- 270 <Isabelle> : Non non. Ben c'est comme si quand t'étais petite tu te disais, j'sais pas moi : qu'est-ce que
 271 j'vais faire plus tard ? et que au bout d'un moment, quand tu grandis ben (--) tu fais ton job et tout, tu
 272 fais ton taff, ben (--) tu te dis
- 273 <Cindy> : Oui, en fait quand t'es petite t'es moins mature que quand t'es grande pace que, enfin ça
 274 dépend des fois, mais tu sais pas, tu connais pas encore la vie et tout
- 275 <Isabelle> : Non, moi c'est pas ça ; en fait, quand on parle de ça ben (--) j'sais pas ça fait, c'était comme
 276 si tu disais, en fait ça fait euh (.) c'est comme si le temps était passé tellement vite que t'es direct, en fait
 277 c'était comme si, j'sais pas
- 278 <Cindy> : En fait, de la vidéo jusqu'à aujourd'hui, en fait,
- 279 <Isabelle> : T'arrives pas à réaliser que ça fait un an que t'as fait ça, j'sais pas, un truc comme ça
- 280 ((Cherch1 montre des photos. Elle pousse des exclamations.))
- 281 <Isabelle> : Ça c'était l'année dernière. A propos d'une autre image : là on voyait pas sa tête
- 282 ((Cherch1 fait voir d'autres photos. <Cindy> s'esclaffe.))
- 283 <Isabelle> : Là j'étais une grosse patate. Oh ouais, et ce pantalon, j'm'en souviens trop bien.
- 284 ((Fou-rire au sujet de la déchirure de son pantalon.))
- 285 Cherch1 : Alors là quand vous voyez ces photos, vous vous rappelez des activités ?
- 286 <Cindy> : Heu, pas trop, mais j'me rappelle

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Cindy>, <Isabelle>

- 287 <Isabelle> : Si si, ben (--) j'ai parlé avec le miroir, la lettre et tout ; en gros c'est ça. Celui-là c'était les
288 expressions, les expressions (elle montre du doigt)
- 289 Cherch1 : Alors raconte moi quand tu dis : le miroir, la lettre. Tu peux nous raconter un tout petit peu?
- 290 <Isabelle> : Oui, en fait y'avait trois gestes
- 291 <Cindy> : Non, quatre. En fait on devait faire quatre gestes? Y'avait une entrée, une chaise, une enveloppe
- 292 <Isabelle> : Une lettre
- 293 <Cindy> : Oui, une lettre, un miroir et une sortie. En fait pour chaque, euh (.) chaque lieu et tout, fallait
294 faire au moins une expression ou un geste
- 295 <Isabelle> : Ah j'me souvenais pas. J'sais pas, ça fait plaisir de revoir ça.
- 296 Cherch1 : Et vous (---) alors, est-ce que vous parliez ?
- 297 <Isabelle> : Non. On faisait des expressions, par contre. Des émotions plutôt.
- 298 Cherch1 : Des émotions ? d'accord, et euh (.) les, les, est-ce que vous deviez, vous racontiez quand même
299 une histoire ? ou comment vous faisiez pour vous faire comprendre ?
- 300 <Cindy> : C'est selon la tête, l'expression
- 301 <Isabelle> : Non, non, en fait c'est souvent c'est soit, genre, on rentre, on rentre énervée et tout, après
302 on s'assoit, on regarde la lettre, on reste toujours énervé, ou soit après avoir regardé la lettre on est tout,
303 on est tout, on est tout sourire ; enfin ça dépend.
- 304 Cherch1 : Hum hum ; et donc ces émotions là, ça permet de faire quoi alors, c'est (---)
- 305 <Cindy> : De mieux jouer, de de de mieux jouer dans dans dans
- 306 <Isabelle> : Liberté d'expression
- 307 <Cindy> : Mais arrête avec ta liberté d'expression
- 308 <Isabelle> : Mais arrête, c'est ça quoi !
- 309 ((Elles rient))
- 310 Cherch1 : Quand tu dis c'est ça, c'est quoi alors ?
- 311 <Isabelle> : Ben la liberté d'expression
- 312 ((Fou rire))
- 313 <Cindy> : J'en étais sûre qu't'allais dire ça
- 314 <Isabelle> : Ben j'sais pas, c'est la liberté d'expression
- 315 Cherch1 : Oui, mais qu'est-ce que c'est ?
- 316 <Isabelle> : Ben c'est, le libre, enfin c'est libre de s'exprimer.
- 317 <Cindy> : C'est ce que t'as dit mais en d'autre (---)
- 318 <Isabelle> : Un synonyme, oui.
- 319 Cherch1 : Et sur cette histoire là, vous n'avez pas parlé ?
- 320 <Cindy> : On a juste joué
- 321 <Isabelle> : On n'a pas parlé mais en tous cas moi j'aurais compris ; enfin, rien qu'en voyant ben (--) je
322 sais de comment il est, parce qu'en fait les émotions aussi ça parle quoi, on va dire.
- 323 Cherch1 : Et donc c'est ce que vous avez fait comme activité. Vous vous souvenez, c'est avec ComAll, avec
324 ComAng1 ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Cindy>, <Isabelle>

- 325 <Isabelle> : C'est avec euh (.) ComAll
- 326 <Cindy> : Je sais juste qu'on était avec EnsAll pace que Arine elle a lancé une boulette sur EnsAll ((rires))
- 327 <Isabelle> (ironique) : Ah oui oui oui. Comme quoi y'a des petites choses qu'y faut pas faire !
- 328 <Cindy> : J'me souviens juste, au lieu de lancer sur EnsAll elle a lancé sur <Bettina>.
- 329 <Isabelle>, ((prenant une photo)) : J'me souviens, celui-là, on faisait les humeurs, après en fait y'avait
- 330 le, y'avait la vidéo projetée comme quoi y'a tout ça là, et puis après on devait parler en même temps,
- 331 enfin on voyait l'image l'image passer et après il fallait parler, parler, parler
- 332 Cherch1 : Mais parler comment ?
- 333 ((Regardant une photo)) : Ouuh !!! (Fou rire)
- 334 Cherch1 : Parler comment ?
- 335 <Isabelle> : En fait, à ce moment là, ben (--) à ce moment là, ben (--) c'est nous, euh (.) on a dit, on a dit
- 336 euh (.) on a décrit euh (.) comment on était, enfin au moment qu'on avait fait le jeu avec le miroir et tout,
- 337 mais c'était pas le même euh (.) ; moi j'trouve, ce qui était dommage, c'était que c'était pas le même euh
- 338 (.) le le, la vidéo que nous on avait fait pace que c'était la vidéo d'une autre personne. Après ça fait
- 339 bizarre.
- 340 <Cindy> : Pace qu'en fait on n'était pas dans la peau du personnage
- 341 <Isabelle> : Ouais. Enfin moi, moi, moi, si j'étais moi, si j'étais quelqu'un qui regarde ce théâtre là, ben (-
- 342 -) j'aurais dit : là franchement c'est bizarre, j'comprends rien. J'aurais dit j'comprendais rien. Bon vous,
- 343 vous savez ce que vous avez en tête, ben (--) ça change les choses, mais après moi j'aurais trouvé ça
- 344 bizarre.
- 345 Cherch1 : Et toi, <Cindy>, tu dis : on n'était pas dans ma peau des autres alors on comprend pas ?
- 346 <Cindy> : Oui, en fait, pace que euh (.) euh (.) euh (.) en fait pace que euh (.) quand quand nous on
- 347 décrivait, enfin on décrivait le sentiment des autres, tu vois c'était pas pareil pace que on savait pas
- 348 qu'est-ce qu'y faisaient, pace que des fois ils le montraient pas. Quoi ? (<Isabelle> lui montre une photo)
- 349 <Isabelle> : Regarde, il a changé
- 350 Cherch1 : Tu veux dire : c'est difficile (---)
- 351 <Cindy> : (---) de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre
- 352 <Isabelle> : Ah j'étais grosse, mais c'est pas possible !
- 353 Cherch1 : Et comment, et comment vous avez fait finalement pour comprendre, pour réussir à vous
- 354 mettre dans la peau de quelqu'un d'autre, alors ?
- 355 <Cindy> : Pace que, en fait on regardait un peu son expression, comment il était quand il est rentré, euh
- 356 (.) vite, énervé et tout, ou pas
- 357 <Isabelle> : Moi, personnellement,
- 358 <Cindy> : On s'en fou de toi
- 359 <Isabelle> : Ta bouche ! non moi, personnellement, moi personnellement j'me suis pas mis dans la peau
- 360 du personnage, pas du tout, ben (--) moi j'ai juste récité mon texte.
- 361 Cherch1 : Alors t'as parlé alors ? tout à l'heure t'as dit vous parliez pas
- 362 <Isabelle> : Oui, justement après j'ai dit oui ? ben (--) après c'est juste que, c'est juste après moi c'est
- 363 juste que, euh (.) attends j'sais plus ce que je voulais dire. Oui moi j'me suis pas mise dans la peau du
- 364 personnage parce que déjà, enfin on pouvait pas regarder le le le le personnage, mais faut faire un
- 365 rythme euh (.) faut faire, faut faire le rythme en fait, pace que y faut pas réciter trop vite, pace qu'après
- 366 y'a, y'a ben (--) que la vidéo c'était pas encore fini, enfin faut pas trop d'écart, en fait

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Cindy>, <Isabelle>

- 367 Cherch1 : Hum. Et alors le le, donc c'est c'est hum, ce qui m'aurait, euh (.) vous avez parlé dans quelle
368 langue, en fait ?
- 369 <Cindy> : En fait, ça dépendait. On avait plusieurs choix
- 370 <Isabelle> : Moi c'était allemand
- 371 <Cindy> : Soit on parlait anglais, allemand ou français, mais français, non, laisse tomber, y nous ont tous
372 dit non.
- 373 Cherch1 : Français, ils vous ont tous dit non ? qui, ils ?
- 374 <Cindy> : En fait ComAng1 et EnsAll ; on était en cours de langue et tout donc y voulaient qu'on parle
375 soit en anglais, soit en
- 376 <Isabelle> : Après, d'autres langues, soit en d'autres langues
- 377 Cherch1 : Et vous avez choisi vos
- 378 <Isabelle> : Ben en fait voilà, ben (--) c'est eux, voilà, allemand (avec une grimace). Moi c'est eux qui
379 m'ont donné allemand. Moi personnellement j'aurais pris anglais.
- 380 <Cindy> : Au début moi j'ai choisi français. Après EnsAll elle m'a dit : non, tu peux pas choisir français,
381 donc au bout d'un moment elle m'a dit allemand, j'ai fait non c'est mon choix anglais, elle m'a dit : ???.
- 382 Cherch1 : Donc t'as fait en anglais ?
- 383 <Cindy> : Non après j'ai fait en allemand
- 384 <Isabelle> : Nos textes, en fait nos textes on a fait en trois langues. On a fait en français, d'abord moi j'ai
385 commencé en français, après on a fait en allemand, après j'ai commencé en, comment ça s'appelle, en
386 anglais, mais après c'est eux qui nous ont choisi quelle langue
- 387 <Cindy> : Oui oui oui, l'histoire sans fin, là, j'ai toujours le gros livre et tout
- 388 <Isabelle> : Oui oui, l'histoire sans fin j'ai toujours pas compris pourquoi on a fait ça
- 389 ((Elles parlent en même temps))
- 390 <Isabelle> : Enfin l'histoire sans fin, pour quoi on a fait ça ? j'ai pas compris
- 391 Cherch1 : L'histoire sans fin ? ben (--) ça a été le départ de votre euh (.) (--)
- 392 <Isabelle> : Oui mais pourquoi, en fait, pourquoi on l'a utilisée ?
- 393 Cherch1 : Pour vous donner une impulsion par rapport à certaines idées, comme cette année (il faut que
394 je regarde l'heure) ben (--) vous avez un autre livre hum
- 395 <Cindy> : Il est 40, 41
- 396 Cherch1 : Alors là je vais avoir un petit problème par rapport, euh (.) ça sonne à quelle heure ?
- 397 Les filles : Midi une
- 398 Cherch1 : Heu, j'avais avoir un problème par rapport à la caméra parce qu'elle va être pleine, là. Heu
- 399 <Cindy> : Faut changer le truc, faut changer (---)
- 400 Cherch1 : C'est pas grave. Donc on va, donc, en fait euh (.) bon, on vous donne toujours des des des textes.
401 Cette année par exemple vous en avez d'autres hein (.) et puis vous avez aussi les spectacles, et est-ce
- 402 <Cindy> : Oui, enfin moi j'aime bien quand on va en sorties, dans les spectacles, les théâtres.
- 403 <Isabelle> : Moi le théâtre que j'ai trop adoré, c'était le théâtre avec la boîte. Ça j'ai adoré, adoré, adoré.
- 404 Cherch1 : Celui qu'on vient de voir ? c'est ça ? ((Cherch1 montre une photo))
- 405 <Isabelle> : Ouaiiiiis. J'étais où moi ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Cindy>, <Isabelle>

- 406 <Cindy> : Toi, je sais, t'étais à l'arrière. Tu vois je vois tes chaussures ; t'étais derrière les autres. Et moi
407 j'suis là (elle montre du doigt)
- 408 <Isabelle> : Ah oui, à ce moment j'voulais trop voir passer. Mais tout le monde, non personne n'était
409 passé, enfin vous étiez pas passés, moi j'étais passée.
- 410 <Cindy> : Oh, put (---) Ouahhh ????
- 411 <Isabelle> : Ah, vous avez plein de photos ! Mais, vous nous les donnez ?
- 412 Cherch1 : Heu, là j'vais en avoir encore besoin mais si vous voulez en avoir je pourrai vous en imprimer.
- 413 <Isabelle> : Moi j'voudrais en fait qu'ça soit en vrai, vous voyez les trucs lisses, là, pas en papier. Parce
414 qu'en papier j'peux les faire moi-même.
- 415 Cherch1 : Et par rapport au spectacle, là, est-ce que vous vous en souvenez du spectacle ?
- 416 <Cindy> : Heu, oui, très bien même. Je sais juste
- 417 <Isabelle> : J'me souviens que <Diane> elle a pleuré
- 418 <Cindy> : Ah oui ?
- 419 <Isabelle> : Ouais, vous étiez pas là. Mais, moi ce qui est dommage, pace que moi franchement ce que j'ai
420 détesté à ce moment c'est que eux ils ont regardé le spectacle des autres et nous on n'a pas regardé. Moi
421 j'aimais pas ça.
- 422 <Cindy> : C'est pas nous qui avons regardé et eux y z'ont pas regardé ?
- 423 <Isabelle> : Enfin, nous on n'a pas regardé, nous, enfin, pace que on a choisi quelques élèves pour passer
424 et nous on n'a pas du tout regardé tandis que eux y z'ont regardé, tandis qu'y avait de la danse et tout,
425 et nous on était là (elle mime une expression figée)
- 426 <Cindy> : J'ai pas compris ce que t'as dis là
- 427 <Isabelle> : C'était en fait, en fait tout le monde n'était pas passé, attends, de l'année dernière, en 5ème,
428 tout le monde n'était pas passé, tout le monde n'avait pas joué au, sur sur sur le spectacle, enfin sur la
429 scène. Donc y'avait juste quelques, y'avait juste quelques élèves qui sont passés ; donc moi dedans, enfin
430 j'en fais partie, donc. Y'avait <Diane> , je sais plus y'avait qui, en tout cas je sais y'avait <Synio> mais
431 nous on n'avait pas le droit, en fait on n'avait pas le droit de s'installer, euh (.) enfin en tant que
432 spectateur, on n'avait pas le droit de regarder, euh (.) on était obligé d'être euh (.) on va dire dans les
433 coulisses hein
- 434 Cherch1 : Ah oui, c'était juste avant de passer ?
- 435 <Isabelle> : non non non, non non non, on n'a pas du tout regardé le spectacle, on était juste restés, on
436 était restés là-bas plantés (--) j'sais pas
- 437 Cherch1 : Ah bon ? mais après vous étiez dans la salle ?
- 438 <Isabelle> : Non, on n'était pas dans la salle. C'était juste à la fin je pense. Ah comme je trouvais ça trop,
439 trop nul ! y pouvaient au moins nous laisser
- 440 Cherch1 : Oui, parce que normalement c'était juste un spectacle
- 441 <Isabelle> : Oui, voilà, nous on a raté tout le spectacle

Annexe 48 - Transcription année de 4^e : Entretien collectif semi-directif – élèves, <Chelsea> et <Kemy>, 11/03/2014

[11/03/2014]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

1 Cherch1 : Donc (6s) déjà merci d'être (---) d'être venues, au départ on avait prévu avec Joëlle ()
2 l'organisation ((elle se racle la gorge)) et on se rend compte finalement que c'est mieux de passer
3 un petit peu plus de temps (--) à discuter parce que parfois (.) on n'a pas tout de suite les choses
4 qui reviennent c'est à force c'est en parlant, hop, ça revient, on s'est dit c'est mieux, on prend le
5 temps pour discuter et puis (---) et voilà c'est, (.) c'est revenir, c'était alors, en fait ce qu'on va faire
6 aujourd'hui c'est (.) et j'ai, j'ai besoin, moi, de (--) de de croiser un petit peu de comparer ce que
7 moi je vois, j'observe et je je comprends, parce que quand on regarde, moi je peux comprendre
8 des choses, alors je me dis : ah voilà ce qui se passe, mais vous, (.) vous vivez les choses de
9 l'intérieur (.) vous les vivez différemment et donc vous ressentez et vous comprenez sans doute
10 différemment, et donc j'ai besoin d'avoir mon interprétation, mais aussi la vôtre (--) plus celle des
11 autres, des enseignants, etc ; c'est (.) avec vous tous ensemble, enfin c'est nous tous ensemble
12 finalement, on est, on est une équipe () donc vous faites partie de la recherche mais pas, pas
13 simplement en tant que élèves observés mais aussi, par ce que vous me dites, ça m'aide à
14 comprendre ce qui se passe ; d'accord ? Donc vous avez pas, d'ailleurs quand on présente le projet
15 on dit qu'on est, qu'on travaille en équipe avec vous, donc au même titre, au même titre que (.)
16 que, que, ben que Joëlle, que moi, que les enseignantes, que les comédiennes, d'accord ? C'est
17 important parce que c'est comme ça, on arrive parce que (.) il y a jamais, la vérité absolue elle
18 n'existe pas donc c'est, c'est, on cherche ensemble, en fait, à trouver des réponses et c'est en ayant
19 tous les éléments et quand on va voir ce qui est en commun qu'on va se dire : ben oui ça va être
20 ça, d'accord ?

21 <Chelsea> : Oui

22 <Kemy> : Oui

23 Cherch1 : Donc voilà, vous nous aidez et donc on est, on vous remercie beaucoup. Alors ehm (--)
24 ben ce qu'on va faire, là, aujourd'hui, c'est un petit peu un, un retour en arrière (.) sur ce qui s'est
25 passé toute l'année dernière

26 <Chelsea>/<Kemy> : Oui.

27 Cherch1 : D'accord ?

28 ((Elles hochent la tête))

29 Cherch1 : Alors comme ça, (--) si spontanément vous avez des choses qui vous viennent, euh, qui
30 vous ont marquées l'année dernière, euh, à quoi est-ce que vous penseriez ? Comme ça
31 spontanément, ce que vous avez fait avec ComAng1, vous vous souvenez, avec ComAng1, avec
32 ComAll (--) avec les enseignantes

33 <Chelsea> : C'est quand on a joué à l'Institut-Goethe, c'est ça qui m'a marquée le plus parce qu'on
34 s'est trop bien amusés, plus les deux jours où on devait venir, tous ensemble, c'est ça qui m'a le
35 plus marquée

36 <Kemy> : Mhm.

37 Cherch1 : Avec les autres enfants, c'est ça ?

38 <Chelsea> : Oui.

39 <Chelsea>/<Kemy> : Mhm.

40 <Chelsea> : [et tout le monde qui parlait allemand, enfin, comme nous, ça m'a marquée

[11/03/2014]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

- 41 Cherch1 : et comme nous, tu veux dire ? parce que ici t'as pas l'impression...]
- 42 <Chelsea> : oui voilà, en fait on est, je crois qu'une seule classe parlait allemand en quatrième,
43 donc ça fait du bien de voir un peu tout le monde, au moins qu'on n'est pas seul au monde à faire
44 ça, on est plusieurs
- 45 Cherch1 : Mhm. (2s) Toi t'as eu la même impression ? C'est pour la même raison que ?
- 46 ((<Chelsea> rigole))
- 47 Cherch1 : Et toi donc, donc, c'était de, de parler allemand que t'as fait plaisir ou de (.) d'être avec
48 les autres jeunes ou qu'est-ce que ?
- 49 <Kemy> : d'être avec les autres, parler allemand
- 50 Cherch1 : Comme <Chelsea>, c'est ça ? (2s) Et vous vous souvenez de, comment ça s'est passé les
51 deux jours ?
- 52 <Chelsea> : Euh (2s) Oui c'est en fait, enfin, nous, on est passés la deuxième journée, déjà, après
53 on a vu plusieurs, enfin différents (.) pièces de chacun des lycées ou des collèges qui y'avaient. Et
54 après (.) je sais qu'on est allés manger ensemble, je crois c'est tout hein, en fait.
- 55 Cherch1 : Mhm.
- 56 <Chelsea> : Ouais.
- 57 Cherch1 : Et (--) pour (--) j'ai, j'ai essayé de (--) retrouver quelques petites photos ; c'était ça (.) ?
58 non, c'était pas, alors c'était ça ? ((Elle leur montre une image)) C'était ça ? (6s) Et est-ce que vous
59 vous souvenez comment, alors donc, au Goethe-Institut, vous avez (.) vous êtes montés sur, vous
60 êtes montés sur scène aussi ?
- 61 <Chelsea> : Mhm.
- 62 Cherch1 : Et (--) heu, comment ça s'est, comment ça s'est passé, donc, sur scène ? Ehm (.) vous
63 avez (1s) qu'est-ce que vous avez joué ?
- 64 <Chelsea> : (4s)Je, on avait joué sur les émotions, enfin je crois
- 65 Cherch1 : Mhm.
- 66 <Chelsea> : Ehm.
- 67 Cherch1 : Et est-ce que vous vous souvenez de la façon dont (.) de la façon dont ça s'est euh (--)
68 développé tout ce (.) tout ce spectacle ?
- 69 <Chelsea> : Il y avait, je pense qu'il y avait un certain moment où heu, soit on faisait que des gestes
- 70 Cherch1 : Mhm.
- 71 <Chelsea> : Après nous aussi, il y avait une personne qui parlait, qui faisait des gestes mais il y
72 avait, sur le rétroprojecteur on voyait (.) des images mais sans son
- 73 Cherch1 : Mhm.
- 74 <Chelsea> : Et après
- 75 Cherch1 : Et est-ce que vous vous souvenez de la personne ou vous avez montré enfin comment
76 ça a commencé tout ça, vous vous souvenez un petit peu ?

[11/03/2014]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

- 77 ((Les deux filles regardent les images que Cherch1 leur donne))
78 <Chelsea> : Oh ça fait longtemps
79 ((Elles rient))
80 Cherch1 : Est-ce que vous vous souvenez du tout premier spectacle qu'on est, qu'on est allés voir ?
81 <Chelsea> : Oui, on est parti voir, enfin, le lieu c'était en anglais.
82 Cherch1 : Mhm.
83 <Chelsea> : Ça parlait de papillon, je sais, je sais plus, non
84 Cherch1 : Oui, cette année, cette année ?
85 <Chelsea> : Oui, l'année dernière
86 Cherch1 : Avec ChargProg1, vous vous souvenez, c'est ?
87 <Chelsea> : Ah c'était pas, c'était pas des flamands qui parlaient. Si ? Oui, c'était dans une sorte de
88 boîte et c'était sous-titré, enfin sur-titré
89 Cherch1 : C'est ça. Alors je propose, pour vous rappeler un tout petit peu le spectacle, si vous
90 voulez (1s) euh attendez ((elle tourne son ordinateur et montre un extrait d'un film aux filles
91 06 :47 - 08 :00))
92 Cherch1 : Vous vous en souvenez de ce spectacle?
93 ((<Chelsea>/<Kemy> hochent la tête))
94 <Chelsea> : Oui.
95 Cherch1 : Et est-ce que vous vous souvenez de (.) ben de ce qui, de ce qui s'est passé après, pendant
96 le (--) pendant le spectacle par exemple ? Après le spectacle, comment vous avez fait le lien avec,
97 avec votre cours ?
98 <Chelsea> : En fait, on a remarqué que ce qu'on faisait, c'était la même chose que eux, en fait. Ils
99 voyaient personne (.) enfin, ils se sont vus mais [avant
100 <Kemy> : avant]
101 <Chelsea> : Bah voilà. (1s) Ils se sont pas, et après ils se répondaient à eux-mêmes
102 Cherch1 : Mhm.
103 <Chelsea> : Après
104 Cherch1 : Ils se parlaient à eux-mêmes, voilà c'est ça ?
105 <Chelsea> : Oui voilà, ils se parlaient à eux-mêmes (.) mais pas en même temps, enfin
106 Cherch1 : Mhm.
107 <Chelsea> : c'était (---) C'est ouais
108 Cherch1 : Et vous vous souvenez de (.) vous vous souvenez de (.) de vous êtes parlé à vous-
109 mêmes ?
110 <Chelsea> : [Enfin, non.

[11/03/2014]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

- 111 Cherch1 : Parce que] le lien que vous avez fait parce que
112 <Chelsea> : Je pense, en fait, on se parlait pas à nous-même, on parlait à une personne plus jeune,
113 enfin plus jeune que nous
114 Cherch1 : Mhm.
115 <Chelsea> : Et (---) ouais c'est tout.
116 Cherch1 : Vous parliez à une personne plus jeune que vous ?
117 <Chelsea> : Oui, enfin, c'est pas la, enfin (--) c'est une personne qu'on a (--) qu'on connaît, enfin
118 qu'on qu'on connaît mais qui est pas, enfin on parlait pas à nous, on parlait à une autre personne
119 Cherch1 : Mhm.
120 <Chelsea> : Après euh (---).
121 Cherch1 : Est-ce que vous vous souvenez d'une (1s) activité que vous avez fait avec ComAng1 où
122 vous étiez face caméra ?
123 <Chelsea> : Ah oui on devait dire un mot, je sais plus, la langue qu'on voulait, enfin une phrase et
124 après (--) après, en fait, on s'est revus juste après et ça faisait bizarre de nous voir
125 Cherch1 : Eh vous vous souvenez comment vous deviez (.) vous poser cette question ?
126 <Chelsea> : Oui en fait, c'est enfin, on parlait à notre futur, enfin
127 ((<Kemy> acquiesce))
128 Cherch1 : hum ; est-ce que vous vous souvenez de la question ?
129 <Chelsea> : Ah alors là, je crois que j'ai, j'ai posé une question en allemand : est-ce que tu auras
130 des enfants plus tard, ou un truc comme ça
131 Cherch1 : Enkelkinder ?
132 <Chelsea> : Voilà, c'est ça. J'ai posé cette question
133 Cherch1 : Des petits-enfants ? Est-ce que tu as des petits-enfants ? Et toi, tu te souviens ?
134 <Kemy> : Je sais plus
135 Cherch1 : Tu te rappelles plus ? ((<Chelsea> essaie de se souvenir du texte de <Kemy> et fait une
136 mimique indiquant qu'elle ne se souvient plus)). Et vous (.) voyez le lien avec le spectacle ?
137 <Chelsea> : Euh (.) pas trop ; en fait, sur les moments là, non ((elle hausse ses épaules)) puisque
138 en fait on leur a, en fait quand on est passés qu'on leur a posé des questions, en fait on leur a pas
139 répondu, donc, peut-être qu'on leur a répondu avant mais pas (--) pas sur le moment.
140 Cherch1 : Mhm. (2s) Et alors après, (.) vous avez fait cette activité avec les, les, la camera et les
141 questions qui ont été donc aussi pendant le spectacle, au tout début, vous vous souvenez ?
142 <Chelsea> : Oui.
143 Cherch1 : Et puis (.) après donc vous aviez (.) fait (.) une ((elle leur montre une autre image)) autre
144 activité, vous vous souvenez ?
145 <Chelsea> : Ah oui c'est euh

4

[11/03/2014]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

- 146 <Kemy> : Oui.
- 147 <Chelsea> : Ça, c'est en fait on rentre (.) pendant la pièce (.) on s'assoit, on prend la lettre, on la lit
- 148 <Kemy>/<Chelsea> : on s'asseoit
- 149 <Chelsea> : Ouais, devant le miroir, devant le miroir et après on sort, enfin
- 150 Cherch1 : D'accord. Et vous vous souvenez qui avait mené cette activité ?
- 151 <Chelsea> : C'était pas, non c'était pas ComAll, non ? (2s) La personne qui avait fait le spectacle ?
- 152 (2s) Je sais qu'il y avait <Melinda>
- 153 Cherch1 : Mhm.
- 154 <Chelsea> : Et après je sais pas du tout
- 155 ((Cherch1 leur montre une autre image))
- 156 Cherch1 : Et vous alors, comment vous, donc il y avait, vous vous rappelez un petit peu des
- 157 consignes de ComAll, comment c'était donc c'était les quatre étapes, y'avait les quatre étapes
- 158 <Chelsea> : Et après on pouvait, on mettait un peu de nouveaux faits dedans; on si on voulait
- 159 prendre un verre de, d'eau ou de coca on pouvait le faire (---) voilà enfin on pouvait faire, on
- 160 s'exprimait avec, avec tout ce qu'elle nous avait donné.
- 161 Cherch1 : Mhm. (2s) Et, et comment est-ce que vous avez, vous vous souvenez, est-ce que vous
- 162 vous souvenez de ce que vous vous avez exprimé justement ?
- 163 <Chelsea> : Non là, je crois que j'avais exprimé (--) la tristesse, quand j'avais, sur ce rôle-là, j'avais
- 164 exprimé la tristesse
- 165 Cherch1 : Avec la lettre ?
- 166 <Chelsea> : Oui.
- 167 Cherch1 : Ou en rentrant dans la pièce?
- 168 <Chelsea> : Non, en rentrant, j'étais normale, quand je, quand j'ai lu la lettre j'étais triste, et après
- 169 quand je suis partie je suis partie triste. Ça a développé
- 170 Cherch1 : Et est-ce que tu, alors donc, donc c'est la lettre qui ?
- 171 <Chelsea> : qui a (.) changé mon comportement
- 172 Cherch1 : D'accord. (.) Et dans, dans (.) la lettre, est-ce que tu as imaginé un contenu pour, pour
- 173 être triste ou ?
- 174 <Chelsea> : Oui, enfin, j'ai imaginé (.) comme il y a trois ans de ça mon tonton il est mort, donc j'ai
- 175 imaginé ça, comme ça au moins, je sais que ça se montrait facilement
- 176 Cherch1 : Mhm. (3s) Donc, c'est comme ça tu as trouvé ton idée ? Tu t'es, tu as repensé à un
- 177 évènement qui
- 178 <Chelsea> : Voilà, qui m'a marquée, oui
- 179 Cherch1 : Et, et comment ça t'est venu parce que certains ont fait des choses en colère, d'autres
- 180 des choses très, très, très joyeuses, alors comment ça t'es venu de, de tu te rappelles comment ton
- 181 idée est venue ?

5

[11/03/2014]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

- 182 <Chelsea> : J'ai repensé à tous les moments que j'ai passés, à tous les moments qui m'ont marquée
183 et c'est celui qui m'a le plus marquée, c'est, c'est, c'est ce moment-là, donc je dis, tiens, je vais le
184 faire et
- 185 Cherch1 : D'accord. (2s) Et après, et toi, <Kemy> ?
- 186 <Kemy> : Moi euh (--) mais (.) c'est normal ((parle avec une voix extrêmement faible, visiblement
187 très timide))
- 188 ((<Chelsea> prend la photo avec l'extrait video de <Kemy>, la regarde et rit, souhaitant
189 visiblement l'encourager))
- 190 Cherch1 : Mhm. (4s) Et quand tu trouvais la lettre ?
- 191 <Kemy> : C'est une lettre (.) normale ((sourit gênée en se frottant les mains))
- 192 Cherch1 : D'accord. Tu te souviens de ce qu'il y avait écrit dans la lettre ? (--) Tu imaginais, est-ce
193 que tu imaginais ce qui était écrit dans la lettre ?
- 194 ((<Kemy> hausse les épaules))
- 195 <Kemy> : Je sais plus
- 196 Cherch1 : Tu sais plus ?
- 197 <Chelsea> : ((Regarde <Kemy>)) Oui c'est vrai ça fait longtemps, hein, en plus !
- 198 Cherch1 : Et après quand vous vous regardiez dans, devant le miroir imaginaire ?
- 199 <Chelsea> : ((sourit en se souvenant)) Oui
- 200 Cherch1 : Ça, ça fait quel effet ?
- 201 <Chelsea> : Ben, en fait, de voir qu'il y avait pas le miroir en fait, ça faisait juste, on s'imaginait (.)
202 nous dans notre salle de bain entrain de nous regarder, donc, ça fait que c'était plus facile (--) on
203 se disait « ah, j'étais comme ça, non je suis pas comme ça » enfin (--) donc c'était plus (.) on
204 s'imaginait bien
- 205 Cherch1 : Et en fait donc, vous avez d'abord joué ou vous avez parlé en jouant ?
- 206 <Chelsea> : Non, non, non, il avait aucun, enfin on pouvait faire des bruitages si on voulait, mais
207 on parlait pas, rien du tout.
- 208 Cherch1 : Mhm.
- 209 <Chelsea> : C'est vraiment, on jouait.
- 210 Cherch1 : D'accord. Et après cette histoire, vous l'avez écrite ?
- 211 <Kemy>/<Chelsea> : Oui.
- 212 <Chelsea> : Oui, on l'a (4s) ((Lève les yeux en réfléchissant)) oui on l'avait écrite.
- 213 Cherch1 : Et vous l'avez écrite dans plusieurs langues ?
- 214 <Kemy> : Euh (--) oui
- 215 <Chelsea> : Oui, on devait écrire en français, allemand et anglais
- 216 Cherch1 : Mhm.

6

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

- 217 <Chelsea> : Et (.) EnsAll et (.) EnsAng2 elles nous avait aidés.
- 218 Cherch1 : D'accord. Et spontanément comme ça, quand (.) quand vous avez pensé à votre histoire,
219 vous avez, est-ce que vous ? (--). Bon, c'est ComAll qui vous donnait les consignes (2s) en fait est-
220 ce que, est-ce que cette histoire, vous l'avez pensée ? Est-ce que vous imaginez (--). vous avez pensé
221 dans une langue ou pas du tout dans une langue ou est-ce que ça n'a pas d'importance ou c'est, à
222 quoi vous avez pensé quand vous avez imaginé cette histoire ?
- 223 <Chelsea> : Non pour moi euh (--), [enfin (.) non ça n'avait pas d'importance (3s) en fait donc (---
224)
- 225 <Kemy> : ((sourit)) non]
- 226 Cherch1 : Alors ce qui est important c'est (.) c'est quoi pour vous ?
- 227 <Chelsea> : C'est de l'avoir joué, d'avoir mis MES émotions, que MOI je voulais mettre
- 228 Cherch1 : D'accord. Et puis après la langue, ils racontaient mais
- 229 <Chelsea> : Voilà. C'est vraiment (--). ce qui, ce qui m'a plus (.) plu, c'est, c'est que tu choisis tes
230 émotions à toi, c'est pas ComAll qui nous disait « fais ça ou fais ci » ; c'est vraiment, c'est (.) elle
231 nous a laissés libres.
- 232 Cherch1 : Et après, c'était ? Comment d'écrire (.) l'histoire que vous avez jouée ? C'était comment ?
- 233 <Chelsea> : Euh (--). pour moi, c'était normal parce que j'avais déjà imaginé donc, c'était normal
234 mais après je sais pas (.) je sais pas pour <Kemy> comment c'était, mais ((se tourne vers
235 <Kemy>))
- 236 <Kemy> : ((parle d'une voix extrêmement faible en se frottant les mains)) Oui c'était normal.
- 237 Cherch1 : Parce que vous avez l'impression que ça vous a aidés d'avoir déjà joué avant ? Et d'écrire
238 après en allemand ? ou bien
- 239 ((<Kemy> et >Chelsea> acquiescent sans hésiter))
- 240 <Chelsea> : oui parce que si on avait rien fait, ça aurait plus difficile de trouver qu'on, ce qu'on
241 voulait écrire ((<Kemy> acquiesce)). Comme c'était déjà tout fait, donc il restait plus qu'à copier,
242 demander de l'aide et on avait fini en fait ((<Kemy> acquiesce))
- 243 Cherch1 : Mhm. (2s) D'accord. (3s) Et (.) après donc, vous, vous avez joué et puis Cameraman vous
244 a filmés, vous vous souvenez ?
- 245 <Chelsea> : Oui.
- 246 <Kemy> : oui
- 247 Cherch1 : pendant que vous jouiez les quatre étapes, Cameraman vous a filmés
- 248 <Chelsea> : Oui. ((<Kemy> acquiesce))
- 249 Cherch1 : Et puis ça a été (--). une partie du spectacle. C'était intégré dans le spectacle.
- 250 <Chelsea> : Oui.
- 251 Cherch1 : Mhm. Vous vous souvenez ? Et alors (.) après (--). est-ce que vous vous souvenez de (--)
252 de ce, de ce qui s'est passé après ? ((elle leur montre des images et les deux filles les observent en
253 souriant)) (21s) vous vous souvenez ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

- 254 <Chelsea> : Oui. Ça, enfin, par contre (6s) je crois qu'on devait deviner leur émotion, après euh (.)
 255 on devait deviner leurs émotions et après eux, (.)ils devaient dire si on avait bien deviné ou pas
 256 du tout.
- 257 <Kemy> : Oui
- 258 Cherch1 : D'accord. (1s) Et alors, est-ce que c'était ? Est-ce que vous vous souvenez de cette, de ce
 259 moment-là? Donc, (2s) euh j'avais pas de, de traces de, de toi <Kemy>, tu as ? tu te souviens qui tu
 260 as regardé, il y avait une trace de <Leïla> (.) t'as regardé toi ? (7s) Et tu avais regardé déjà
 261 l'ensemble, non ? Vous vous souvenez de regarder l'ensemble ?
- 262 <Chelsea> : Je (me souviens) des vidéos enfin
- 263 Cherch1 : Et après vous avez donc une, une personne ?
- 264 <Chelsea> : On devait de, enfin, en gros dire ce qu'elle ressentait, elle.
- 265 Cherch1 : Et alors, c'était comment ? (.) Comment c'était de dire ce qu'elle ressentait. Tu te
 266 souviens, <Chelsea> ?
- 267 <Chelsea> : C'était en fait, il fallait vraiment regarder les émotions ; si tu regardais pas, tu disais, à
 268 mon avis elle était neutre mais (.) fallait regarder en gros quand elle rentre elle est comment,
 269 quand elle lit la lettre elle est comment, quand elle va passer devant le miroir et quand elle s'arrête
 270 elle est comment ? Fallait vraiment bien décrire comme ça, au moins ça nous aidait
- 271 Cherch1 : Tu as ? Vous avez trouvé ça facile, difficile de, de retrouver les, parce que c'était pas
 272 forcément vos émotions que vous avez jouées puisque c'était une autre histoire. C'était comment
 273 alors d'essayer de lire les émo, les émotions des autres ou les histoires des autres, vous avez ()
- 274 <Chelsea> : C'était enfin c'était difficile parce que c'est pas nous qui l'avons joué donc (.) fallait
 275 être (.) être a (.) attentif au moindre détail qu'ils faisaient.
- 276 Cherch1 : Mhm. (2s) Et qu'est-ce qui vous a aidé à comprendre alors ?
- 277 <Chelsea> : Euh (--) Ben (--) si on comprenait pas en fait, eux-mêmes y=z=expliquaient, euh, à peu
 278 près (.) pour nous faire comprendre que, quand y sont arrivés, y=z=ont fait ÇA, et pas, ils ont fait
 279 ça. () Et ils ont quand même un peu aidé.
- 280 Cherch1 : Mhm. (3s) Et seulement en regardant, en regardant?
- 281 <Chelsea> : En regardant vraiment comment elle est (--) après elle nous a expliqué, quand on avait
 282 trouvé, elle nous expliquait en gros (--) vraiment toute leur histoire comme ça, au moins, on
 283 comprenait mieux parce que (--) si on parle pas on comprend pas de suite mais quand (.) quand y
 284 nous expliquent après, on comprend
- 285 Cherch1 : Mhm. (2s) Donc c'est difficile de lire juste sur le jeu (.) de lire les émotions des autres.
- 286 ((<Kemy> acquiesce))
- 287 <Chelsea> : Oui.
- 288 Cherch1 : Mhm. (5s) Ehm (5s) Là aussi, c'était une activité, c'était vous ((elle leur montre une
 289 image))
- 290 <Chelsea> : C'était quelle activité d'ailleurs celle-là ?
- 291 Cherch1 : c'est (.) le miroir

[11/03/2014]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

- 292 <Chelsea> : ((sourit)) Ah oui, il fallait reproduire les mêmes faits et gestes, c'est (21s) ((<Chelsea>
293 regarde les photos les unes après les autres)) c'est impressionnant de se revoir sur les photos, c'est
294 (.) c'est bizarre
- 295 <Kemy> : y=a longtemps
- 296 <Chelsea> : Ouais voilà
- 297 Cherch1 : Et donc vous avez fait, (3s) vous avez donc essayé de (.) de dire ça, et puis après (.) là
298 vous avez, là c'était avec <Jason>
- 299 <Chelsea> : Avec <Jason> oui
- 300 Cherch1 : Là vous
- 301 <Chelsea> : ça, on enfin (.) en gros présente, enfin on expliquait en fait notre scène, en quoi ça
302 consistait, c'était le contenu de quoi... (.) Voilà (---)
- 303 Cherch1 : Et comment (.) comment c'était d'être sur (--) est-ce que t'étais montée ? Non, toi, tu
304 étais pas montée parce qu'il y avait ta vidéo, c'est ça ?
- 305 <Kemy> : Non, même pas
- 306 Cherch1 : y'avait pas ta vidéo ? Pourtant normalement vous étiez tous
- 307 <Chelsea> : Si si, y=a=avait sa vidéo, elle est passée ((elle montre l'image du doigt))
- 308 Cherch1 : Il me semble
- 309 <Chelsea> : Mhm.
- 310 Cherch1 : Parce que normalement vous étiez tous représentés, soit en vidéo, soit sur scène
- 311 <Chelsea> : Toi, eh c'était jamais clair en fait, elle était (bien), ta vidéo, sauf que toi, tu étais
312 carrément (pas là) où elle est passée
- 313 Cherch1 : Et tu, tu n'avais pas eu envie d'aller sur scène, tu avais eu envie d'aller sur scène ?
- 314 <Kemy> : Non.
- 315 Cherch1 : Non ? (---) Là, tu fais quoi quand tu es sur scène ? tu es, t'es déjà allée sur scène (.) au
316 Goethe-Institut. (10s) ((<Kemy> sourit gênée)) ça t'intimide trop, c'est ça ?
- 317 <Kemy> : Oui.
- 318 Cherch1 : Tu n'aimes pas qu'on te regarde ?
- 319 <Kemy> : ((elle nie avec la tête et hausse les sourcils))
- 320 Cherch1 : Non ? (3s) Toi, <Chelsea>, ça te fait quoi d'aller sur scène ?
- 321 <Chelsea> : Euh (.) enfin au début t'as peur mais après, quand tu dis ton texte, tu (.) te, c'est comme
322 si y'avait personne autour de toi ; moi, perso (--) ça m'a pas fait (--) peur
- 323 Cherch1 : Non ?
- 324 <Chelsea> : Au début, oui, quand tu montes, t'as peur de perdre tes mots mais sinon, après (---) ça
325 part tout (.) ça va tout seul donc, tu te sens normal

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

- 326 Cherch1 : Et pour pas perdre le texte justement, parce que parfois vous avez parlé en allemand,
 327 en anglais, certains ont raconté leurs histoires enfin, même cette année et l'année dernière vous
 328 avez tous un texte, pour pas perdre le texte justement quelque soit la langue à, qu'est-ce qui vous
 329 aide à (---)
- 330 <Chelsea> : Moi sur, quand j'ai pas peur de perdre mon texte c'est parce que <Arno> il m'a, il
 331 m'avait dit qu'il allait me souffler si j'oubliais donc ça fait que (.) comme je sais que si je regarde le
 332 public je vais pfft (.) je (.) je (.) je vais perdre mon texte ben je (.) je regardais droit devant moi
 333 ((regarde droit devant elle et se fait des œillères avec les mains)) et après (--) c'est venu tout seul
- 334 Cherch1 : Donc, le fait de savoir qu'il y avait quelqu'un qui serait là pour toi, [ça t'a, ça t'a
 335 <Chelsea> : Oui, ça m'a vraiment aidée]
- 336 Cherch1 : D'accord (2s) mais c'est vrai l'année dernière, comment tu as fait pour (---)
- 337 <Kemy> : Moi aussi, je regardais droit devant moi et euh (.) comme s'il y avait personne qui
 338 s'occupe de moi
- 339 Cherch1 : D'accord. (1s) Donc c'est possible ? ((<Kemy> acquiesce en souriant)) Et de toutes
 340 façons tous les comédiens font ça
- 341 <Chelsea> : Mhm. (---) Oui. Parce que sinon on a peur d'être intimidé par le public
- 342 Cherch1 : Et est-ce que c'est très différent de, de savoir qu'on va parler en français, en allemand
 343 ou en anglais (.) quand on va être sur scène?
- 344 <Chelsea> : En français, on sait que c'est facile parce que (.) on parle tous les jours, mais à la limite
 345 allemand faut vraiment qu'on nous aide parce qu'en allemand il y a des (.) quand on doit lire, après
 346 c'est pas, c'est pas la même prononciation quoi (1s) nous, on dit mais
- 347 Cherch1 : Mhm.
- 348 <Chelsea> : Si on nous aide un peu en disant ça, ça se prononce comme ça et pas comme ça. (1s)
 349 En fait on y arrive ; au final du coup on y arrive.
- 350 Cherch1 : Et est-ce que justement avec ComAng2 et ComAll, ça, est-ce que vous trouvez que ça
 351 vous aide de travailler avec elles comme elles travaillent ?
- 352 <Chelsea> : Oui parce que encore, quand on comprend pas l'allemand, on sait que ComAng2,
 353 comme elle comprend quand même un peu l'allemand, elle nous réexplique en anglais et après
 354 ComAll, elle va nous expliquer en allemand et comme ça on sait qu'on aura mieux compris
- 355 Cherch1 : Donc le fait, c'est ça, c'est le fait d'avoir les deux langues : allemand et anglais en même
 356 temps, ça vous aide [parce que
- 357 <Chelsea> : Enfin, parce que] c'est pratiquement la même chose, et comme ça, si on n'a pas compris
 358 quelque chose en anglais, elle va nous réexpliquer avec, pas des mots, mais il y a des mots qu'on
 359 comprend mieux en anglais que (--) euh, mieux en allemand que en anglais ; ça, nous aide
 360 beaucoup si ComAll le répète (--) nous explique
- 361 Cherch1 : Mhm. (4s) d'accord. (2s) Et le fait d'être (---) après euh en classe, vous faites un peu le
 362 lien avec ce que vous apprenez en classe, à l'école [pour,
- 363 <Kemy> : oui]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

- 364 Cherch1 : [pour enfin, parce que c'est comme même l'école, même si c'est un peu différent de ce
365 que font les autres élèves, vous arrivez bien à faire le lien ou pas ?
- 366 <Chelsea> : Oui parce que en général, quand on a théâtre, en gros, enfin, le lendemain on va, on va,
367 elle va nous demander qu'est-ce qui s'est passé, qu'est-ce qu'on a fait en théâtre ? Comme ça, ça
368 va, ça va nous aider pour la prochaine fois
- 369 Cherch1 : Mhm.
- 370 <Chelsea> : C'est ça qui est bien. Comme sur Tom Sawyer, on étudie ça en classe, comme ça, ça
371 nous aide, au moins on comprend parce que nous on connaissait pas c'est quoi Tom Sawyer
- 372 Cherch1 : Mhm.
- 373 <Chelsea> : Ça fait que nous (--) on, ça nous aide comme ça, on essaie de, de le comprendre enfin
374 (---) pour comprendre son histoire
- 375 Cherch1 : Mhm. (3s) Et et comment c'est de jouer alors là parce que vous avez jusqu'à présent joué
376 votre personnage finalement hein ? tu m'as dit t'allais chercher dans tes émotions à toi, là comme
377 vous jouez des scènes de Tom Sawyer vous allez heu
- 378 <Chelsea> : En, en fait, ça prend du temps pour se mettre dans la peau du personnage ; il faut
379 savoir, en fait il faut savoir TOUT de lui, pour après se mettre, pour dire oui (.) ça aussi ça aurait
380 été lui, il aurait peut-être fait ça et peut-être pas ça ; c'est vrai que ça nous aide É-NOR-mément.
- 381 Cherch1 : D'accord. (2s) d'être dans, de se mettre dans la (.) la peau d'un personnage, ça vous
382 aide ?
- 383 <Chelsea> : Oui, parce que on sait qu'on n'est pas nous-mêmes en fait.
- 384 Cherch1 : D'accord. (5s) Alors je (2s) est-ce que j'ai dû (4s) oui peut-être que j'ai (.) quand-même
385 une petite question parce que (3s) quand quand tu dis, quand vous dites par exemple que
386 quelques fois c'est difficile de comprendre, mhm ? (2s) Alors comment est-ce que vous savez que
387 (.) que c'est difficile ? Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui vous fait sentir que c'est difficile ?
- 388 <Chelsea> : C'est quand ils parlent en fait, ils parlent tellement vite que on comprend un mot sur
389 deux, mais s'ils parlent, après ils font les gestes qui vont avec, on sait que « ah il faut faire ça »,
390 c'est, on comprend mieux
- 391 Cherch1 : Mhm.
- 392 <Chelsea> : Parce que normalement ils parlent vite. (--) On dit ok ok mais au final du compte on
393 n'a pas tout compris.
- 394 <Kemy> : ((rit)) Non. (.) Non.
- 395 <Chelsea> : Donc ça fait que après EnsAll, elle nous réexplique (.) elle nous dit la moitié de ce
396 qu'y=z=ont dit en français, comme ça après on comprend mieux et on sait ce qu'on va faire
- 397 Cherch1 : Mhm. D'accord. (2s) Et vous des fois maintenant vous, vous expliquez, non ? J'ai, j'ai vu
398 que vous expliquez parfois (.) même (.) en, en allemand pour ComAng2 par exemple, parce que
399 ComAng2 elle ne comprend pas l'allemand, mhm.
- 400 <Chelsea> : Et bah oui, on l'explique quand nous, quand nous on sait qu'on a compris. Parce que
401 si on a pas compris on ne peut l'aider. On ne peut pas l'expliquer.

[11/03/2014]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, entretien d'élèves en binôme <Chelsea>, <Kemy>

- 402 Cherch1 : Mhm. (11s) D'accord, est-ce que, est-ce que vous, vous avez une question ?
- 403 <Chelsea> : Enfin, pour l'instant non
- 404 Cherch1 : D'accord. De toute façon, ça va bientôt sonner c'est ça ?
- 405 <Chelsea> : Euh ((Elle regarde l'heure)) Oui il reste une minute.
- 406 Cherch1 : Mince. (.) bon on a réussi à tenir pile le temps, et je ne veux pas manger sur votre
- 407 récréation. Ben je vous remercie beaucoup.
- 408 <Chelsea>/<Kemy> : De rien. ((Les deux filles ramassent les feuilles))
- 409 Cherch1 : Y'a plein de choses qui vont m'aider. (4s) Donc on se voit (---) donc [ça sonne.] voilà.

Annexe 49 - Transcription année de 4^e : Entretien individuel semi-directif – enseignante d'anglais EnsAng2, 12/01/2014

[12/01/2014]

[Chez ComAll]

Entretien semi-directif année de 4^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 1 Cherch1 : Donc je commence le chronomètre et donc ((feuillette)) euh (.) la toute première
2 question que hum(-) j'avais envie de te poser (-) c'est euh (.) tu vois si tu te remémoires alors toi,
3 le dispositif du 6ème tu l'as (suivi mais de loin)
- 4 EnsAng2 : Mhm. Tout à fait.
- 5 Cherch1 : Mais quand même tu l'as suivi.
- 6 EnsAng2 : Oui, je le suis.
- 7 Cherch1 : Mais quand même tu connais le dispositif du 6e parfaitement.
- 8 EnsAng2 : Mais oui, je suis là pour le cours, oui ((rigolent))
- 9 Cherch1 : Et quand tu te remémoires en fait ces deux années-là qui sont passées, hum (.) qu'est-
10 ce que te vient euh (.) qu'est-ce qui te viendra à l'esprit euh (.) dans le (.) dans les
11 transformations justement des (.) on a parlé des chemins de transformations. Ben, les
12 transformations humdes élèves, est-ce qu'il y a des choses qui qui t'on marquée au cours de ces
13 deux années ? Et si oui, lesquelles ? Auxquelles tu penserais ? Je te mets quelques petites photos
14 pour que (-) peut-être que tu te remémoires un petit peu de ce qui a été fait ?
- 15 EnsAng2 : Euh (.) (-) Je crois que la transformation, c'est ce que je disais ce matin (-) Elle est
16 plus justement dans l'autonomie et dans la réflexion de ce que l'on fait et pourquoi on le fait. (-)
17 Ben, quand je (travaille) avec les autres, les autres élèves qui ne sont pas dans le dispositif, eux,
18 ils nous suivent. (-) Alors que les nôtres du dispositif, ils nous suivent, pas de souci. Mais ils
19 commencent déjà à réfléchir (tu vois) les questions de cette année qui ressortent du « Mais
20 pourquoi on fait cet exercice-là ? » (-) ça, c'est quelque chose que les autres ne posent pas
21 comme question. Ils vont dire « Non, on veut pas faire » Ce qui était (un peu) la réaction au début
22 du dispositif « on veut pas faire », « on a mal » euh (.) « on n'arrive pas » Ben « on n'arrive pas »
23 ils ne disent pas. Mais le « on a mal » ou euh (.) « on veut pas faire ça » c'est ce qu'on a avec les
24 autres élèves. Et eux maintenant ne sont plus (-) ils le sont encore un petit peu finalement. Mais
25 ils arborent, ils arborent déjà une autre réflexion du « D'accord, on va le faire, mais il faut
26 d'abord nous dire pourquoi et à quoi ça sert ». Donc ils commencent déjà à réfléchir sur leurs
27 propres pratiques. Choses qui n'existent pas avec les autres élèves. La réflexion sur les pratiques,
28 c'est un autre côté (à nous) quand tu es un adulte. Eux, ils ne réfléchissent pas, ils nous suivent.
29 (-) Et hem les autres en ont besoin, de savoir pourquoi on va faire ces pratiques-là mais ils vont
30 pas nous poser la question. Donc c'est NOUS qui comprenons et qui allons (de part) leur dire
31 « Alors, voilà on va faire ça parce que ci, ça et ça ». Mais eux, ils ne vont pas nous poser la
32 question alors que dans le dispositif maintenant ils nous posent la question.
- 33 Cherch1 : Et est-ce que tu penses qu'ils ne vous posent pas la question (-) parce qu'ils ne
34 prennent pas conscience du fait qu'ils ont besoin de savoir pourquoi ou parce qu'ils n'osent pas ?
- 35 EnsAng2 : Je crois que (-) c'est plus qu'ils ne prennent pas conscience. C'est vraiment ça, c'est
36 euh (.) (-) ils n'ont pas conscience de euh (.) du du problème. Donc, ils (le voient) plutôt dans la
37 réaction, dans les (motivités) plus dans les émotions. Alors que là dans le dispositif ils
38 commencent déjà à réfléchir, sont plus (-) commencent à euh (.) dans le processus de euh (.) de
39 (condition déjà)

Entretien semi-directif année de 4^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

40 Cherch1 : Mhm.

41 EnsAng2 : C'est ce qu'on disait aussi par rapport au cours, ils deviennent de plus en plus euh (.)
42 indépendant (-) et ils vont proposer des choses aussi.

43 Cherch1 : Mhm.

44 EnsAng2 : On commence une activité et là ils vont proposer ben qu'on pourrait la faire comme ci
45 où qu'on pourrait la faire comme ça (--) Choses que les autres euh (.) ne vont pas forcément euh
46 (.) faire. Du moins (-) quand ils se font des travaux en groupe entre eux (-) ils sont obligés de dire
47 qu'on va faire comme ci, comme ça. Mais par contre si c'est (-) on a une activité donnée par
48 l'enseignant, ils vont pas réfléchir (-) à comment a amélioré l'activité pour que ça fonctionne. Ils
49 vont rentrer (dedans), ils vont faire plus ou moins bien, ils vont moins ou plus vite le faire, ils
50 vont pas réfléchir à « Bon, ça marche pas très bien, on pourra améliorer les exercices pour que ça
51 fonctionne mieux ». Alors que ceux du dispositif, ils commencent à réfléchir à ça. (--) Comment
52 être plus à l'aise ? Comment réussir mieux ? Comment (aider) ceux qui (sont ceux) euh (.) à la
53 marche ? Ehm, comment aider le professeur parce qu'il ne peut pas faire tout seul. Donc on va on
54 va tout de suite lui proposer pour être l'adjoint. Et pour faire quelque chose que le professeur n'a
55 pas pensé à faire ou qu'il ne peut pas faire parce qu'il a fait parce qu'il fait trop de choses en
56 même temps. Ça c'est la différence que je vois maintenant.

57 Cherch1 : Il y a , il y a des élèves en particulier auxquels tu penses ?

58 EnsAng2 : Ben, on le voit plus ben, <Chelsea> toujours qui est toujours prête à proposer des
59 choses. Mélissa aussi des fois propose des choses. <Jason>, <Lyonel> sont plus en retrait mais ils
60 y réfléchissent. Ça aide aussi y réfléchir déjà. Euh (.) <Dylan> est encore dans (la fictive), mais il a
61 envie de faire ces choses-là aussi. Même s'il n'a pas un niveau euh (.) de sa personnalité tout
62 simplement et euh (.) de son vécu. Il n'a pas les moyens pour l'exprimer donc c'est nous qui le
63 ressentons et essayons de (-) mais il en a envie lui aussi à ces choses-là. (-) Donc c'est la
64 différence que je vois.

65 Cherch1 : Et quand tu parles de son vécu, tu penses à ?

66 EnsAng2 : Donc, je connais pas particulièrement son vécu dans tous les détails. Je sais qu'il a des
67 difficultés familiales, qu'il y a un divorce dans la famille, que ça se passe mal euh (.) par rapport
68 euh (.) aux relations entre ses deux parents et qu'il en souffre. (-) Maintenant les détails exacts,
69 exacts je les connais pas. Et comme lui, il se referme complètement même quand on parle
70 d'autres choses, je vais pas l'aborder avec lui puisque je sais qu'il m'en parlera pas. Et tout ce que
71 je sais c'est plutôt à travers de ce qu'a pu me dire EnsAll ou des petites choses que j'ai entendu à
72 droite à gauche et que donc je lui en parle pas parce que (-) voilà. Ce sont des choses que je ()
73 entendre et que j'ai entendues. Donc je vais lui en parler pour qu'il continue à avoir confiance
74 dans les interlocuteurs (qu'il a) (--) Mais du coup c'est un peu compliqué (-). Donc c'est pour ça
75 que moi aussi des fois j'essaie de lui parler ou de l'utiliser d'une autre manière pour qu'il essaie
76 de s'impliquer, essaie de cerner sa psychologie et comment pouvoir l'intégrer tout en douceur
77 d'une manière de ce qu'il adhère en fait. (-) Et qu'il rentre euh (.) de sa propre volonté et que ça
78 lui plaise. (--) Je crois que c'est par là que ça va passer en fait avec lui.

79 Cherch1 : Mhm.

Entretien semi-directif année de 4^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 80 EnsAng2 : Mais il en a envie. On le voit. Il en a envie (.) de travailler avec la caméra, il est content,
81 il veut faire les choses. Il a envie des choses. Il a envie.
- 82 Cherch1 : D'aider aussi.
- 83 EnsAng2 : Oui, il a énormément envie d'aider.
- 84 Cherch1 : Et justement si on reprend euh (.) si tu penses à quelques euh (.) quelques élèves ben
85 en particulier peut-être, là je te laisse humlibre mais hum(-) Donc on fait un travail justement où
86 euh (.) vous passez, vous êtes présentes dans les ateliers du théâtre, vous travaillez en cours
87 humc'est un lien direct ou indirect plus ou moins avec ce que font les comédiennes et euh (.) en
88 fait tout en travaillent justement ensemble sur euh (.) j'me suis fait la réflexion, sur la capacité
89 des élèves à translangager. On en a parlé tout à l'heure avec donc euh (-). Tout leur répertoire
90 langagier y compris le euh (.) le répertoire corporel pour (-) comprendre et s'exprimer pour être
91 avec les autres finalement. Tout simplement. (.)Ben pas tout simplement. C'est pas simple (.) [je
92 pense (qu'ils)
- 93 EnsAng2 : hein n'est-ce pas ?]
- 94 ((rigolent))
- 95 Cherch1 : Et humtoi, dans ce que tu as pu euh (.) observer de hum(-) en fonction aussi bien des
96 activités qui ont été menées, des réflexions que tu as pu mener avec EnsAll, avec euh (.) EnsFra,
97 avec ChargProj etc. avec les comédiennes. Hum (.) si tu te remémores quelques hum (.) quelques
98 situations (-) hum (---). Est-ce (-) qu'est-ce que tu pourrais dire de leur capacité justement à
99 translangager ? Est-ce que tu as remarqué euh (.) quelques stratégies par exemple qu'ils mettent
100 en place?
- 101 EnsAng2 : (--) ça commence petit à petit ou je crois que c'est (-) c'est encore qu'une amorce
102 parce que euh (.) quand je suis passée, tu sais, euh (.) la semaine dernière, quand ils ont pris en
103 note, quand euh (.) quand j'étais avec EnsAll et quand on a fait le cours sur Tom Sawyer (-) et
104 que ils ont pris en note la euh (.) l'allemand et l'anglais, c'était à peu près le même vocabulaire
105 des deux côtés (-) mais pour des raisons d'espace, moi ce que j'aurais préféré, c'est être à côté de
106 EnsAll et quand elle l'écrivait en allemand, moi je l'écrivais en anglais. Mais pour des raisons
107 d'espace physique parce que sinon on serait tout le temps en train de se cogner toutes les deux
108 (.) donc chacune avait un euh (.) une partie de tableau opposée parce que au milieu il y avait le
109 Power Point. (-) Et du coup les élèves (-) ils ont écrit d'un côté le (.) l'anglais, de l'autre côté
110 l'allemand, mais ils les ont pas associés, ça c'est encore séparé. Je suis passée juste pour voir
111 comment ils prenaient leurs notes et si (-) ils se rendaient compte qu'il y avait des liens entre les
112 deux tableaux et donc qu'ils pouvaient euh (.) absolument les fondre. (-) Aussi (ils ont écrit)
113 séparément et ils l'ont fait séparément parce que au tableau c'était séparé (-) et du coup je crois
114 que c'est encore qu'une amorce. Ils ont pas encore complètement compris qu'on peut faire des
115 liens et qu'on peut mélanger et qu'on peut comparer, qu'on peut parler dans une langue et
116 répondre dans l'autre. Pour l'instant c'est encore inconscient, ça commence à euh (.) petit à petit,
117 ça commence à venir, notamment par rapport aux questions que tu leur poses parfois mais dans
118 quelle langue t'as parlé, ils se rendent compte qu'ils se rappellent plus. Là ça euh (.) c'est un
119 début (-) de euh (.) de conscientisation en fait de ça (-) Mais c'est qu'une amorce. Pour l'instant
120 ils se rendent pas compte.

Entretien semi-directif année de 4^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 121 Cherch1 : Alors quand tu dis ils se rendent pas compte, tu veux dire ils le font, ils le font pas ou et
122 (-)
- 123 EnsAng2 : Il y a des moments où ils le font (--) mais ils se rendent pas compte qu'ils le font. (-)
124 Mais ils le font. (-) Il y a aucun problème (-) et du coup quand euh (.) quand ils (allaient) pas se
125 rendre compte si c'est de l'anglais ou de l'allemand mais de toute manière ils savent que ça va
126 être sûr (.) de la même manière et que tout le monde les comprend (.) et que euh (.) on va
127 continuer le cours et que voilà ça pose aucun problème. Mais ils se posent pas des questions (-)
128 encore et ils savent pas vraiment quelle langue ils vont utiliser et ils vont pas se rendre compte
129 qu'il y en a euh (.) qu'on a leur parlé en anglais qu'ils ont répondu en allemand. Ils se rendent pas
130 compte (---)
- 131 Cherch1 : Mhm. C'est le sentiment que tu as en fait.
- 132 EnsAng2 : Oui, c'est ça. Contrairement par exemple à moi des fois je laisse sortir des mots en
133 allemand. Ça n'arrive JAMAIS en classe. (-) enfin en classe ben (--) normale, banale, ça n'arrive
134 jamais. Même si euh (.) avec l'autre classe bilangue que j'ai de EnsAll, des fois il me sortent des
135 mots en allemand euh (.) je leur répond en anglais, je transforme le mot pour qu'ils se rendent
136 compte que, ben non je vais leur répondre en allemand mais je vais leur dire « *Das ist deutsch* »
137 pour qu'ils se rendent compte que c'est de l'allemand et que je comprends mais j'avais passer en
138 anglais. (--) Alors que là avec les comédiennes ou avec EnsAll quand je fais des cours avec EnsAll
139 où on est avec les comédiennes, si elles me parlent en allemand, je vais avoir la tendance de leur
140 répondre en allemand. C'est un réflexe (--) et j'en prends conscience dans le moment où ça sort
141 de ma bouche. (--) Mais tu vois, c'est (.) c'est d'autres réflexes que EUX ils n'ont pas parce que
142 moi j'ai pas travaillé en translanguages quand j'ai appris les langues. Du coup (-) euh (.) c'est
143 quelque chose qui vient de mon vécu euh (.) avec euh (.) l'apprentissage du français et du
144 portugais. C'est-à-dire que quand quelqu'un me parle en français, je sais qu'il faut que j'lui
145 réponde en français. Et hum (.) si quelqu'un me parle en portugais, je vais lui parler en portugais
146 (-) Et donc c'est ce réflexe-là de l'enfance que j'ai (-) avec les cours. C'est-à-dire que si ComAll va
147 me parler en allemand, je comprends ce qu'elle me dit en allemand et je réponds en allemand.
148 Ou du moins j'essaie.
- 149 Cherch1 : Et tu penses que ces élèves qui sont bilingues ont peut-être des stratégies identiques
150 alors?
- 151 EnsAng2 : Ils peuvent en avoir. (-) Mais pour l'instant, je les ai pas vues en fait.
- 152 Cherch1 : Parce que quand ils parlent à ComAll ils s'adressent à elle quand même (-) en
153 allemand.
- 154 EnsAng2 : Voilà. Ils ont ces identifications maintenant je sais pas si s'ils ont le même réflexe que
155 moi. Ils savent que (-) quand ComAll ou EnsAll leur parlent en allemand (.) de ce qu'on attend (.)
156 ils répondent en allemand. Notamment à EnsAll (.) forcément qu'à EnsAll il faut lui parler en
157 allemand et euh (.) quand ils parlent avec moi qu'il va falloir parler en anglais parce que (-) et
158 donc avec ComAng2 (-) tu vois il y a de l'identification entre ComAng2 et moi parce qu'on a
159 l'identification en anglais. EnsAll, ComAll parce qu'ils ont l'identification allemande. Et donc du
160 coup quand ils vont parler euh (.) dans une autre langue (--) tu vois le le hum(-) je crois que c'est
161 non (--) c'est pas conscient. C'est-à-dire que comme on parle en même temps les deux langues,

Entretien semi-directif année de 4^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

162 c'est ça aussi (-) c'est que (-) il y a plus de répartition des langues, on parle en même temps les
 163 deux. Un peu comme de hum (.) c'est euh (.) c'était c'était jeudi (-) jeudi quand ComAll m'a parlé
 164 en allemand pour expliquer les règles de l'exercice et que que je lui répondais en anglais (-) et
 165 euh (.) tu vois? [Ils commencent les élèves euh (---)]

166 Cherch1 : Les élèves comment ils ont fait?]

167 EnsAng2 : ça leur a pas posé euh (.) (-) j'ai pas vu des réactions. <Chelsea> comme elle était à
 168 côté de moi et que en fait la consigne était pour elle, elle essayait de comprendre les deux et
 169 notamment moi parce que j'étais la béquille finalement si je répondais en anglais c'était pour les
 170 deux à comprendre donc j'étais sa béquille. Donc elle essayait de comprendre ComAll en même
 171 temps et d'appuyer sur moi parce que j'étais son aide. (-) Et hum (.) mais ça lui posait pas de
 172 problèmes d'entendre ComAll me parler en allemand, moi qui lui ai répondu en anglais et qui en
 173 même temps s'adresse à <Chelsea> pour qu'elle comprenne (-) tu vois? Je (.) je crois qu'il y a
 174 aussi ce contexte particulier où il y a la coexistence des deux langues simultanées et euh (.) on se
 175 parle les deux langues sans aucun problème et les gamins sentent qu'on comprend aussi les deux
 176 langues. Et donc eux-mêmes pff (-) ((fait un geste comme une bulle qui s'envole)) parlent les
 177 deux langues (-) et commencent à utiliser les deux langues euh (.) tu vois en avertissant même si
 178 je leur euh (.) dans le contexte de euh (.) du (-) du projet si je leur parle en anglais et qu'ils me
 179 répondent en allemand, c'est normal.

180 Cherch1 : Et au-delà des langues-langues, est-ce que tu as l'impression qu'ils s'appuient plus par
 181 exemple sur le corps pour euh (.) pour s'exprimer puisque quand on parle de translanguages c'est
 182 aussi (-) est-ce que tu as l'impression si tu les compares avec d'autres classes que (-) ils le font et
 183 que (-) ils le euh (.) en fait s'ils utilisent des stratégies de théâtre en classe ou pas?

184 EnsAng2 : (-) Je le vois moins. Je le vois quand même moins et ça c'est dû aussi à euh (.) à la
 185 classe en elle-même. C'est-à-dire que quand ils sont assis, ils ont moins la possibilité de bouger
 186 et donc euh (.) d'exprimer (-) par le corps. Donc je crois que c'est aussi ce carcan-là qui fait que (-
 187 --). Mais quand on leur donne des activités où il va falloir qu'ils se lèvent et qu'ils bougent, là ils
 188 vont beaucoup mieux bouger, beaucoup plus s'exprimer avec le corps que les autres. Ça c'est
 189 clair. Et avoir une meilleure organisation de l'espace aussi (-) Mais ça, c'est vrai oui. Dans les
 190 activités où il va falloir que (-) ils se lèvent de leurs chaises et qu'ils bougent dans la salle et ça on
 191 va le voir. Mais ça c'est encore dû à nos habitudes scolaires tout simplement. C'est-à-dire que
 192 quand ils sont assis, il y a pas vraiment de motricité, on euh (.) on est renfermé sur cette table et
 193 cette chaise. Et c'est difficile d'exprimer des choses par euh (.) par rapport au corps et hum (.)
 194 même le visage tu sais (.) les mimiques du visage ils sont pas habitués à ça encore. C'est pas c'est
 195 pas dans notre culture de faire exprimer des choses par le visage ou du moins c'est pas
 196 conscient. Du coup même le visage, ils vont pas l'utiliser pour exprimer quelque chose. Alors
 197 qu'on peut faire plein de choses avec le visage. Donc euh (.) je crois que qu'ils sont encore euh (.)
 198 le problème c'est ça c'est encore ce carcan-là. Mais dès quand on sort, là oui. (-) Là ils utilisent
 199 leur corps et là ils expriment des choses avec le corps et réfléchissent à comment présenter euh
 200 (.) faire passer le sens et présenter ce qu'ils ont à dire, à travers aussi le corps, l'espace et la
 201 situation qui convient, ils regardent dans quelle position on va mieux les voir, comment euh (.)
 202 comment construire des groupes, comment faire pour interagir dans le groupe pour que ce soit
 203 fluide et que la présentation passe bien et que tous les autres puissent comprendre au bon

Entretien semi-directif année de 4^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 204 moment. Ça c'est des questions qu'ils se posent maintenant. (-) Chose qui arrive moins avec les
205 autres.
- 206 Cherch1 : Mhm.
- 207 EnsAng2 : ((réfléchit)) Si. Si.
- 208 Cherch1 : D'accord. Très bien. Et hum (.) j'ai hum (-) justement puisqu'on parle du (.) du (.) du
209 théâtre et des langues et hum (.) des cours de langues, est-ce que tu as l'impression (-) quand
210 même, alors on parlait là de hum (.) de la langue euh (.) OU de l'expression via le corps. Mais est-
211 ce que tu as l'impression qu'ils font des liens entre les les phases de théâtre et les phases de
212 langue? Euh (.) (-) et si tu as l'impression qu'ils font des liens ou pas, comment tu le sais? Qu'est-
213 ce qui te permet de le percevoir?
- 214 EnsAng2: (---) Euh (.), c'est compliqué (-). Parce que (-) il va avoir hum (.) il y a des phases de
215 langues qui sont liées au projet (-) et donc là comme les mathématiques et les arts plastiques ils
216 font des liens. Forcément. Puisqu'ils savent ce qu'on va travailler en langue va les aider pour euh
217 (.) le projet et euh (.) vice versa qu'on est euh (.) qu'on travaille ensemble et que donc tout ce
218 qu'on va faire avec euh (.) avec Photographe et Cadreur du projet, c'est pour le projet. Donc ils
219 vont faire les liens. Quand on fait autre chose qui n'a rien à voir avec le projet, là ils le montrent
220 moins. (-) ça va euh (.) c'est euh (.) hum (.) ça va être hum (.) je crois pas que ce soit conscient.
221 Ils voient pas les liens. Ça fait pas hum (.) tu sais un moment, c'est ce embodiment. Ça euh (.) ça
222 rentre en eux (-) et ils vont l'utiliser mais sans faire des liens avec ce qu'ils ont appris et
223 pourquoi ils le (.) ils arrivent à faire ça maintenant, alors que c'est arrivé avant. (-) Donc euh (.)
224 non. C'est pas conscient dans leurs esprits ((hoche la tête)) Ils font pas (.) ils font pas vraiment
225 les liens et je crois qu'ils ont pas trop non plus pour l'instant envie de faire le lien. Ils ont envie
226 d'une coupure. C'est ce qu'ils m'avaient dit en 5e puisque moi je suis venue en 5e où ils ont osé
227 me dire de « Oh, non on va pas faire ça comme l'année dernière. On ne fait que le projet, même
228 pendant les cours, on fait que ça » oui, ils disaient « on veut aussi faire d'autre chose, on veut
229 respirer, faire des cours ((trace en l'aire des guillemets avec les doigts)) « normaux » Voilà.
230 Puisqu'ils sont pris par le projet tout le temps. Donc du coup je crois que dans le moment où on
231 travaille autre chose (-) ils ont aussi besoin de ne pas faire les liens constants avec le projet et
232 faire AUTRE chose.
- 233 Cherch1: Et est-ce que tu as senti une évolution de cette année dernière par rapport à ce euh (.) à
234 cette volonté à faire des coupures?
- 235 EnsAng2: Mhm mhm. Là ils me le disent plus en fait. Ils me l'ont dit au début de l'année euh (.) de
236 5e. Là ils me l'ont dit clairement. Là ils le disent plus parce qu'en même temps on les a entendus.
237 (-) Et on leur a donné une réponse. Et euh (.) du coup là, tu vois, les cours qu'on a faits euh (.) en
238 dehors du mardi et qui ont un rapport direct avec le projet, ils n'ont pas réclamé. Ils ont pas dit
239 « oh, non on va encore on va encore faire Tom Sawyer et ce projet euh (.) on en a marre ». Non,
240 au contraire ils étaient dedans (-) parce que euh (.) ils savent que là on a besoin de le faire pour
241 préparer le travail avec les comédiennes donc il faut le faire. Mais que (-) une fois que ce travail
242 est fait, en reprend les autres cours et on continue aussi à (travailler) et à faire d'autres choses à
243 côté. Parce que on sait que (-) on les a entendus, on a compris et on leur a donné une réponse
244 positive à ce niveau-là. (-) Donc euh (.) je le vois plus ça. Du moins ils me le disent plus.

[12/01/2014]

[Chez ComAll]

Entretien semi-directif année de 4^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 245 Cherch1: Mhm. (---) Et puis la dernière question que j'aimerais poser ((rigole)) [ben mais de
246 toutes
- 247 EnsAng2: de toutes celles que tu voudrais poser]
- 248 Cherch1: Donc tu travailles avec EnsAll.
- 249 EnsAng2: Mhm.
- 250 Cherch1: T'as travaillé aussi avec EnsAng1. Tu travailles dans une équipe, tous ensemble dans
251 une (.) l'équipe d'anglais.
- 252 EnsAng2: Oui.
- 253 Cherch1: Et hum (.) tu travailles avec les artistes, l'année dernière ComAng1, cette année
254 ComAng2 et puis ComAll depuis le début avec euh (.) l'année dernière avec ChargProg1, cette
255 année ChargProg2, avec Cadreur.
- 256 EnsAng2: Oui.
- 257 Cherch1: Et même avec Photographe avant (.) ben il va revenir. Est-ce que tu as l'impression que
258 ça a changé quelque chose euh (.) ben est-ce que tu as l'impression d'apprendre (-) qu'est-ce que
259 tu as l'impression d'apprendre ou est-ce que tu as l'impression d'apprendre quelque chose?
260 D'être toi-même dans un processus d'apprentissage [dans ce travail?
- 261 EnsAng2: Ben oui!] Moi, je (--) tout le temps j'apprends de toute manière, je suis tout le temps en
262 train d'apprendre et le fait de (.) de travailler avec autant de gens, c'est ce que je disais aussi ce
263 matin, de sortir de ce carcan, tu sais, d'être tout seule dans une classe et de réfléchir soi-même
264 sur sa pratique et d'être tout seule finalement dans notre pratique devant les élèves. Là ça a
265 complètement changé. On a ouvert complètement les horizons euh (.) de discuter avec EnsAll, on
266 sait que de toute manière l'enseignement des langues, c'est très proche même quand les langues
267 sont différentes. Qu'il y a plein de choses qu'on peut apporter l'une à l'autre. Donc euh (.) là ça
268 serait euh (.) ça se remarque encore plus cette année que l'année dernière. L'année dernière on a
269 travaillé déjà ensemble mais cette année alors là on se fait des journées parfois euh (.) de skype
270 où on prépare les choses ensemble. Chose qui arrivait un peu moins l'année dernière. Et tu sais
271 le fait qu'on ait ces deux heures et parfois ComAll et ComAng2 ne sont pas là. On est obligées de
272 faire ça [parce que
- 273 Cherch1: avec EnsFra aussi parfois?]
- 274 EnsAng2: (-) Alors avec EnsFra on essaie de le faire mais quand elle est là qu'une heure donc
275 déjà il faut raccourcir et du coup (il faut qu'on l'intègre) au skype quand euh (.) quand elle est
276 plus et quand on a besoin d'elle et qu'on sait qu'elle va être là de toute manière, donc il faut que
277 (elle apporte du sien). Mais ça se fait déjà un petit peu moins pour l'instant. Elle est nouvelle, elle
278 est arrivée dans l'établissement (-) C'est déjà génial que tout l'investissement qu'elle apporte au
279 projet. Ça se fait un peu moins. Alors que avec EnsAll, on se connaît déjà depuis un moment. Euh
280 (.) on a vu que euh (.) qu'on avait des atomes crochus, qu'il y avait une vision des choses qui se
281 rapprochent beaucoup. Que euh (.) nos caractères aussi, on s'entend bien toutes les deux. Et du
282 coup à force de euh (.) le projet aussi, on travaille ensemble sur le projet, en fait que maintenant

Entretien semi-directif année de 4^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

283 euh (.) on est beaucoup plus (-) on a des moyens beaucoup plus serrés dans le travail (--) Donc
 284 ça c'est quelque chose à construire avec Veronique encore. Donc ça commence. Mais euh (.) donc
 285 Veronique on va plus euh (.) (c'est plutôt) en salle des professeurs. On va la voir, on va le dire, il
 286 faut qu'on prépare ça, il faudrait qu'on réfléchisse ça et ça et puis tout d'un coup elle comme elle
 287 a déjà des idées sur le théâtre, elle a fait des stages, elle a travaillé avec ses élèves. Du coup elle a
 288 tout de suite des idées et donc on commence à y réfléchir et on dit « Ah oui, ça c'est bien » ou «
 289 Peut-être on va transformer ça un petit peu » Et parfois en 5, 10, 15 minutes, (-) c'est prêt. Mais
 290 c'est parce qu'elle a déjà des bons réflexes et nous, nous (-) on a juste réajusté euh (.) on connaît
 291 les élèves et on sert un peu plus dans le projet et donc comme on travaille chacun donc on
 292 réajuste un peu et (on avance) c'est ça. (--) Donc et alors que avec EnsAll quand on est toutes les
 293 deux euh (.) on parle de tout en fait on est un peu comme on est avec toi, on va parler de tout, on
 294 va aller chercher des choses, on s'apprend d'autres choses qui n'ont rien à voir avec le projet.
 295 Mais c'est pour nos cours de langues. On va parler des élèves mais alors on va parler aussi du
 296 projet oui on va parler aussi des autres puisque j'ai les 5e en commun avec elle. Les 3e j'les ai eus
 297 l'année dernière, donc je les connais très bien. Donc elle va me parler aussi des 3e pour me dire
 298 où (elle rencontre des difficultés), (.) les intéressent de toute manière (--) Donc euh (.) voilà, on
 299 va bavarder pendant euh (.) une jou- un après-midi entier. On va parler de tout ça. Préparer
 300 ((rigole)) le projet en même temps, parler de tout ce qui (annexe) et de tout de ce qui s'est passé
 301 à côté.

302 Cherch1: Et juste une dernière petite euh (.) (-) est-ce que tu as l'impression (.) le fait que de (-)
 303 d'avoir travaillé avec des artistes hum (.) aussi a changé donc là tu m'as parlé du travail avec
 304 EnsAll. Est-ce que tu penses que ça a changé ta façon de (-) de mener un enseignement, de
 305 percevoir un enseignement, de te positionner par rapport aux élèves ou pas?

306 EnsAng2: OUI. Oui euh (.) ça je l'avais dit au Goethe (.) le lâcher-prise déjà (.) de laisser plus
 307 d'espace aux élèves et de moins essayer de diriger, contrôler tout. De les laisser eux aussi
 308 commencer à prendre des décisions, à réfléchir, à comment faire les choses (--) Euh (.) les laisser
 309 plus libres en fait, des activités, de la réflexion. Ça c'est quelque chose que j'apprends
 310 énormément aussi. Et avec les comédiennes euh (.) c'est aussi euh (.) (-) le travail sur la
 311 concentration. C'est tous ces petits exercices qui sont très importants et que je pense qui ont
 312 aussi une place dans le cours de langue. Pas seulement dans le cadre d'un projet théâtral mais
 313 euh (.) dans un cours de langue normal. Simplement pour qu'ils se posent, pour qu'ils se
 314 concentrent euh (.) et puis pour utiliser leur corps dans le langage aussi. C'est quelque chose à
 315 laquelle on ne pense pas dès le départ parce qu'ils sont assis sur leurs chaises et donc les faire
 316 sortir de leurs chaises, leur faire utiliser le reste de la classe, les faire bouger, les faire interpréter
 317 des choses pour que tout (-) pour qu'ils utilisent leur corps et (--) qu'ils utilisent la situation. Les
 318 mettre plus en contexte, plus en situation, inventer des choses avec euh (.) (-) être plus créative
 319 aussi avec euh (.) (-) et je crois que c'est plus un enrichissement et oui je suis tout le temps en
 320 train d'apprendre ça. C'est clair. Et je suis pas encore au stade où j'aimerais être, j'aimerais être
 321 beaucoup plus dans un stade beaucoup plus avancé que je n'ai pas. EnsAll est beaucoup plus loin
 322 déjà dans ces choses-là. Et je sais que EnsAng3 aussi est beaucoup plus loin dans ces choses-là.
 323 Et moi, j'ai (.) je réfléchis encore beaucoup parce que je veux toujours aller encore plus loin et
 324 aller encore plus loin. Mais de toute manière les autres je les pousse, je les mets dans un stade en
 325 avance parce que ça me pousse à aller plus loin et à me dire « Il faut que je sois au même stade
 326 qu'eux et il faut que je les dépasse et [

Entretien semi-directif année de 4^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 327 Cherch1: Oui, ça c'est ta perception]
- 328 EnsAng2: C'est ma perception pour me booster et pour me faire travailler et avancer aussi. Mais
 329 euh (.) c'est, c'est, c'est à cause des parcours de (réussir/réussite). AnsAng3 elle a fait un BAFA,
 330 elle est formatrice (-) de euh (.) BAFA et tout ça. Donc elle sait énormément toutes ces
 331 techniques de jeu et de relaxation et tout ça qu'on réutilise aussi au théâtre. Donc elle les utilise
 332 énormément dans ses classes parce que ben ce sont des mêmes métiers en fait qu'elle (associe)
 333 dans ce bilangue. EnsAll a travaillé sur le théâtre déjà bien avant de l'arrivée au collège donc elle
 334 a une réflexion déjà plus poussée que celle que j'ai. Donc du coup quand je les prends comme
 335 modèle et je me dis « Il faut que j'aïlle aussi loin qu'elles » et ça un moyen vous () qu'on joue
 336 avec ComAng2 et ComAll, j'essaie de voir les exercices qu'elles font pour euh (.) comment moi (-
 337) pour me les approprier pour que ce soit plus (-) l'exercice de ComAng2, l'exercice de ComAll,
 338 mais l'exercice de EnsAng2. Parce que je sais que refaire ce qu'ils font, ça ne marchera pas avec
 339 moi. Donc à chaque fois j'essaie de réfléchir : mais comment pouvoir réutiliser tout ça ? Pour que
 340 ça fonctionne, que ça ait du sens et pour que ça soit à moi. (-) Puisque si ce n'est pas à moi les
 341 élèves n'adhèrent pas. (-) Donc euh (.) non, je suis tout le temps en perpétuelle réflexion et c'est
 342 sur des pistes auxquelles je pensais un tout petit peu déjà. Mais euh (.) auxquelles je suis de plus
 343 en plus sensible et j'ai de plus en plus matière à réfléchir. Si elles étaient pas là, je n'aurais pas
 344 cette matière-là pour pouvoir y réfléchir, je n'aurais pas ces observations. Et c'est ça qui est
 345 formidable aussi dans le projet, que (-) on sort de la classe et en nous-mêmes on a un matériel
 346 qui nous aide à présenter là où on n'est plus euh (.) on agit mais on est aussi observateur de ce
 347 qui se passe, il y a des choses euh (.) ce ne sont pas nous qui les faisons et euh (.) on est aussi
 348 observatrice comme toi et on essaie de (-) de voir comment ça fonctionne et comment les
 349 réutiliser nous aussi. Et ça (.) ça n'existe pas quand on est dans une autre classe. Donc euh (.) oui,
 350 elle m'a apporté énormément. Et puis même là, la chance qu'on a, quand on essaie de euh (.) là
 351 tout à l'heure avant que je (.) pendant que je réfléchissais quelle était la prochaine scène et euh
 352 (.) laquelle serait la plus judicieuse. On a travaillé sur la fin de la scène du cimetière qu'a fait (-)
 353 elles m'ont dit « mais t'as coupé la fin » ils m'on dit. Mais EnsAll m'avait dit qu'il fallait enlever le
 354 passage qui étonne donc je l'ai enlevé, je leur ai pas donné et (.) et après j'avais dit « attendez,
 355 <Jason> m'a posé une super question, donc ça va nous permettre de rebondir sur la fin avec Tom
 356 et Huck », « Oui mais nous, on a leur déjà donné en fait jeudi ce petit texte ». Ah bon, d'accord
 357 c'est pas grave ((rigole)). Mais du euh (.) du coup hum (.) on se rend compte quand elles
 358 préparent on les laisse faire et que c'est vrai qu'il y a quand même cet échange-là qui est très
 359 important aussi pour hum (.) qu'elle voient comment nous on peut les aider dans l'utilisation de
 360 euh (.) des textes hum (.) et que nous on puisse les suivre et qu'il y a un accord entre les deux en
 361 fait.
- 362 Cherch1: Parfait.
- 363 EnsAng2: Donc euh (.) (-) Oui.
- 364 Cherch1: Parfait. Je te remercie.
- 365 EnsAng2: Je t'en prie. ((rigole))
- 366 Cherch1: J'avais encore plein de choses à te demander
- 367 EnsAng2: Oui. ((rit))

Annexe 50 - Transcription année de 4^e : Entretien individuel semi-directif – enseignante d'allemand EnsAll, 23/04/2014

[23/04/2014]

[Chez Cherch1]

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

1 A – Piste 1

2 Cherch1 : Je ne vais pas suivre exactement le même protocole que pour EnsAng2 parce que comme
3 de toute façon on n'a pas pu (à voir) en même moment. Eh j'ai d'autres questions qui euhm (---)
4 ont émergé depuis ((rigole)) Et si tu es d'accord on va faire et (en deux temps d'ailleurs). J'aimerais
5 dans le premier temps de l'entretien qu'on fasse un retour dans le temps et qu'on parle surtout de
6 l'année dernière. Et même des deux années premières (.) pour toi puisque tu as vraiment suivi les
7 deux années et puis après on ferait une coupure et après j'aurais des questions euhm (---) pour
8 cette année parce qu'il me manque certains maillons. J'ai remarqué que, même si j'ai le déroulé,
9 vous vous avez fait des choses en cours que moi j'ai pas forcément notées et il me manque des
10 liens et c'est pour ça que j'aurais besoin de te poser des questions par rapport à cette année
11 pendant qu'il est encore assez frais, assez présent dans ta tête, pour que je puisse reconstituer ce
12 qui s'est fait. Et euhm (---) (---) donc euhm (---) (---) la toute première question que, que j'ai envie
13 de vous poser à vous en tant qu'enseignantes et puis aux comédiennes, c'est si tu justement
14 t'essaies de te remémorer tout ce qui s'est passé des deux premières années (---) Euhm (---) qu'est-
15 ce qui t'as le plus marqué en fait dans l'évolution de ces deux (.) premières années de ton point-
16 de-vue d'enseignante ?

17 EnsAll : Euh pour les élèves, en fait euh (---) ?

18 Cherch1 : Alors peut-être dans un premier temps oui (.) pour les élèves et (.) et alors j'ai besoin
19 en fait des deux, d'un point de vue pour les élèves : qu'est-ce que tu as pu observer par rapport
20 aux élèves ? et puis aussi ce que tu as observé par rapport à ta propre pratique d'enseignante.

21 EnsAll : Hum, ouais d'accord. Alors euh (---) pour les élèves euh (---) (.) moi j'ai l'impression que, ce
22 que je vois (tout d'abord) parce que je pense que il faut que l'école soit aussi un lieu convivial. Il y
23 a beaucoup plus de convivialité en fait dans ces cours là en fait et en anglais, en allemand et (.) et
24 et (.) et au moment où les comédiennes sont là, enfin où on fait d'autres activités. Je pense que
25 c'était très déroutant pour les élèves au départ, euh (---) parce qu'ils s'attendaient vraiment pas à
26 quelque chose comme ça en fait. Euh (.) tout est bien cadré à chaque fois : les 60 euh (---) les 50
27 minutes de cours, euh (---) assis, euh (---) voilà en fait. Là c'était vraiment à eux ((rigole)) à agir et
28 je pense que (.) qu'ils ont appris sans se rendre compte qu'ils ont appris en fait (---) puisque c'est
29 eux qui produisaient, c'était eux qui étaient toujours en action. Et euh (---) c'est surtout ça. Je vois
30 la différence avec d'autres élèves où c'est beaucoup plus laborieux (---) en fait voilà : euh (---) euh
31 (---) je prends ma classe de 5^e maintenant, en fait euh (---) et pour eux voilà, c'est apprendre (.) je
32 fais beaucoup plus classique, d'une manière plus classique, mais euh (---) voilà, ils euh (---) doivent
33 apprendre et ils prennent euh (---) voilà leurs notes ((rigole)). « La trace écrite » comme on
34 l'appelle, ils doivent l'apprendre à la maison, faire les exercices à la maison, et puis voilà il y a une
35 restitution en cours en faisant des tâches plus classiques, où il y a pas de mouvement. Et euhm (---
36 -) du coup, voilà, je vois que les élèves assimilent plus vite, ils intègrent plus vite parce que voilà,
37 ça passe par euh (---) le corps, par eux-mêmes en fait [par ce qu'ils font euh (---)

38 Cherch1 : Tu veux dire] les élèves en théâtre ?

39 EnsAll : ((hochement de tête)) En théâtre. Ils finissent plus vite. Enfin, intériorisent les choses plus
40 vite. Le vécu en fait déjà, le vécu plus que la langue euh (---) en elle-même, le vécu, ce qu'ils ont
41 vécu, voilà c'est assimilé plus vite en fait. Euhm (---) comment te dire ? Par exemple, voilà, pour
42 cette notion de héros, voilà : à le vivre eux-mêmes, ils l'assimilent plus vite en fait (---) ils l'intègrent

1

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

43 plus vite. Donc après viennent l'allemand, l'anglais comme langues de communication et d'autres
44 langues aussi, leur langue, mais voilà, c'est assimilé plus vite. J'ai l'impression.

45 Cherch1 : Donc et qu'est-ce que (.) tu dis ils assimilent le vécu. Qu'est-ce que tu entends par le vécu
46 par rapport justement aux langues, par rapport euh (.) ben qu'est-ce que (.) ?

47 EnsAll : Ils vivent les langues. En fait ils les vivent. Enfin ils ne sont pas assis à recevoir les
48 messages oraux ou écrits, comme on fait en classe. Bon bien sûr ils prennent la parole en classe
49 mais (.) mais ils sont plus dans un état de (.) de réception, ils sont plus réceptifs en classe, bon en
50 état de réception. Tandis que là, ils vivent, ils le vivent. Donc c'est déjà différent et j'ai l'impression
51 qu'ils assimilent davantage, les expériences et puis les mots, certains mots.

52 Cherch1 : Et qu'est-ce qui te fait dire ça, qu'ils assimilent davantage ? comment tu le ressens ?
53 comment tu le perçois ?

54 EnsAll : Je ne sais pas en fait. Et et c'est vraiment une impression. C'est vraiment l'impression euh
55 (.) déjà dans leur attitude, ils n'ont pas peur en fait de prendre la parole, de communiquer. Même
56 s'ils ne connaissent pas certaines mots voilà ils vont (.) ils vont le faire par le biais d'autres mots.
57 Il y a plus de spontanéité disons. Ils euh (--) ils n'hésitent pas à aller vers l'interlocuteur euh (--),
58 donc j'ai l'impression que voilà, ce qu'on a fait, ben c'est assimilé et ils le restituent plus
59 rapidement en fait. Il y a plus de rapidité, il y a plus de (.) ils n'ont pas besoin de vraiment réfléchir,
60 il y a plus de (.) comment te dire ? De euhm (---) de spontanéité.

61 Cherch1 : Donc, voilà on essaie de (translangager)

62 EnsAll : (de translangager oui)]

63 ((elles rigolent))

64 Cherch1 : C'est parfait. Mais pour aller plus dans euh (.) parce que là c'est une impression globale
65 et peut-être pour t'aider à (.) appuyer ces propos peut-être on peut remonter un peu à l'année
66 dernière. Est-ce que tu te rappelles de l'année dernière ? Comment euh (--) (.) bon, est-ce que tu
67 te rappelles de la première année ? Comment s'est développé le projet ? Qu'est qui t'as marqué la
68 première année ? Dans ce qu'on a fait comme travail par exemple ?

69 EnsAll : Ben, déjà tout a été en douceur euhm (---) avec les élèves. Donc euh (--) le rapport à l'autre,
70 le contact avec l'autre (--) déjà rien qu'avec les balles euh (.) être en cercle, déjà c'était euh (--)
71 ben c'était une autre posture par rapport à la classe. Donc euh (--) c'était déjà (.) ils avaient déjà
72 une posture de communication, donc y pouvaient même bouger pour aller voir l'autre en fait (--)
73 les autres camarades. Et et donc y=a ça. Et euh (.) on est vraiment parti en douceur. et heu (5 sec)

74 Cherch1 : Ça va, bon, je croyais que j'enregistrais pas mais ça va, j'ai eu peur (---)

75 EnsAll : Oui (.) alors euh (--) oui. Je pense que voilà y=a pas eu de choses brusques, on est vraiment
76 allé en douceur du coup ils ont intégré les choses petit à petit, les gestes, les mouvements, la
77 relation aux autres en fait en douceur. Et donc y=a ça. Et euhm (---) et par rapport euh (--) à
78 l'écriture créative aussi, ça a été fait en douceur. Ils ont eu envie d'écrire parce qu'ils ont exprimé
79 leurs émotions en français, donc euh (--) une langue qu'ils ont beaucoup plus pratiquée même si
80 ce n'est pas la langue de la famille, mais qu'ils l'ont apprise euh (--), c'est la langue de
81 communication au quotidien pour eux : entre élèves, entre adultes aussi, enfin avec les adultes du
82 monde extérieur. Et puis pouvoir les mettre en langue étrangères, c'était pas mal aussi. Et et du

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

83 coup ça s'est fait en douceur. Ils ont exprimé ce qu'ils (.) leur histoire (était) racontée en douceur
 84 en fait. (--) C'est par la médiation euh (.) donc c'est ça. Et euhm (---) en 5^e bon voilà ils étaient
 85 beaucoup plus réticents, mais je pense que c'était normal ((rigole)). Déjà ils voyaient l'allemand
 86 comme une punition parce que c'était une matière en plus. Et puis ils étaient vraiment, je pense
 87 qu'ils étaient vraiment dans l'adolescence même, avec beaucoup de changements. Et je crois que
 88 le théâtre, là ça a été plus dur pour eux, en fait. Par rapport à leur corps, la communication était
 89 plus difficile. Mais euh (--) ils étaient contents aussi parce que voilà ils se sont produits devant
 90 d'autres personnes, d'autres élèves, par exemple ils se sont produits à l'Institut Goethe quand ils
 91 ont (.) c'étaient des étapes en fait (--) des étapes qui font que je les ai vus plus épanouis, plus sûrs
 92 d'eux en fait. Voilà. Pas tellement dans euh (--) parce que les élèves se plaignent tout le temps en
 93 fait (--) les adolescents sont toujours dans la plainte, même si euh (--) il y a des choses qui leur
 94 plaisent mais bon (.) mais on le voit dans leur attitude, dans leur euhm (---) voilà. Un peu caché,
 95 mais on voit qu'ils sont contents. Et du coup euh (--) ben comme l'évolution cette année (.) ils sont
 96 beaucoup plus posés, ils n'ont pas peur d'aller vers l'autre. Quand il y a des intervenants extérieurs
 97 je (.) je (.) bon y=a mon assistant d'allemand en fait ils sont vite allés à sa rencontre (.) euh (.) par
 98 exemple avec le danseur, euh (--) tout de suite il y a eu des questions sur la langue, voilà sur sa
 99 perso (.) son origine et (.) et du coup à voir un petit peu sa personnalité aussi, comment est-ce
 100 qu'ils pouvaient être avec lui, mais ils étaient assez à l'aise. Et je pense que d'autres élèves sont
 101 tout de suite dans, dans la timidité en fait (--) donc je pense qu'il y a plus de communication. Même
 102 pour les plus timides (.) malgré tout.

103 Cherch1 : Donc tu penses que (.) si on revient justement aux changements ou transformations
 104 qu'on (--) que tu aurais pu vivre chez les élèves, c'est ça c'est surtout au niveau de la personnalité,
 105 de l'assurance, de la confiance en soi (---)

106 EnsAll : Ça c'est euhm (---)

107 Cherch1 : Un point ?

108 EnsAll : Un point oui. Parce qu'il y a tellement de choses que ça peut pas se réduire à ça. Mais bon,
 109 c'est ça que je pense (.)

110 Cherch1 : Et puis tu disais, tu as parlé de (.) tu as vaguement parlé de la médiation. Tu as dit ça a
 111 permis passage en douceur, tu as envie peut-être de (---)

112 EnsAll : Alors la médiation j'ai beaucoup réfléchi à ça et surtout ils avaient commencé en 6^e, ils
 113 l'ont fait l'année dernière, et cette année à nouveau. Donc déjà pour eux c'est une technique, déjà
 114 (--) une technique et ils ne sont pas dans la traduction mais dans la médiation. Déjà à l'oral,
 115 verbalement, à l'oral, et puis à l'écrit. Et euhm (---) et oui (.) je pense que c'est en douceur parce
 116 que y=a pas de contrainte, on les laisse libres et dans cette liberté en fait dans tout ce choix ils
 117 viennent vite à la langue qu'on veut leur enseigner. Par exemple l'anglais, l'allemand. On leur
 118 impose mais ce n'est plus tellement imposé en fait. Ce n'est plus aussi (.) je dirais violent, même si
 119 ce n'est pas vraiment une violence mais voilà c'est pas lourd. Je pense que c'est fait en douceur, en
 120 finesse. C'est euh (--) y=a toute cette liberté en fait.

121 Cherch1 : Est-ce que tu au niveau d'évolution de leur façon de passer par la médiation, est-ce que
 122 tu as remarqué des choses ?

123 EnsAll : Euh (.) y=a de l'entre-aide (.) déjà, pour cette médiation. Et ils sont très à l'aise entre eux
 124 en tous cas pour passer d'une langue l'autre. Ils comprennent vite la langue, l'allemand, l'anglais

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

125 et ils passent vite en français oui (.) ils arrivent, ils ont cette faculté de, voilà, pouvoir restituer
126 avec exactitude ce qui a été dit dans l'autre langue. Mais sans trop réfléchir, sans trop euh (--) y=a
127 beaucoup plus de spontanéité en fait (--) oui de technique aussi. C'est une technique qu'ils ont
128 acquis euhm (---), acquise ((rit))

129 Cherch1 : Et pour toi ils passent, heu (.) comment elle se fait cette médiation, d'après ce que tu
130 observes ? est-ce que par exemple euhm (---), bon la toute première année, la médiation est pas
131 tout de suite passée par les élèves, et puis maintenant tu dis que ce sont les élèves qui sont à l'aise,
132 qu'ils en ont fait une technique. Est-ce que tu as l'impression qu'elle évolue, leur technique ? enfin
133 qu'est que tu (---) ?

134 EnsAll : Je pense que tout est fin aussi (--) parce que, euh (.) ils étaient vraiment l'année dernière,
135 si je compare cette année à (---) alors, en première année, effectivement, euh (--) les enseignants
136 effectivement on, enfin EnsAng1 et moi on traduit (.) ben on disait en français ce qui était dit
137 dans l'autre langue et euhm (---) l'année dernière c'était systématique, ils devaient absolument le
138 dire en français ou en anglais ils devaient absolument dès qu'ils entendaient quelque chose, un
139 discours en anglais, en allemand il fallait qu'ils le disent. Je pense surtout à <Chelsea>,
140 systématiquement elle le disait en français « Cette année, c'est plus fin » en fait (--) ils le disent
141 quand ils ont l'impression que c'est un peu plus difficile à comprendre. C'est ce que j'ai observé.
142 Ils ne traduisent pas ben il ils le disent pas en français systématiquement en fait. Et et j'ai
143 l'impression qu'il y a une union entre eux. Voilà que il y a quelque chose qui se dit en anglais ou
144 allemand oui (.) d'accord ils le font et surtout en anglais. Et quand c'est vraiment plus difficile, là
145 ils le disent en français. Pour que ça soit compris par tout le monde.

146 Cherch1 : Et est-ce que tu confirmes, alors là c'est vraiment une question euh (.) (.) moi j'ai
147 observé, à plusieurs reprises, et j'aimerais bien voir si toi tu l'as observé aussi, ou si tu n'as pas du
148 tout vu, mais j'ai observé à plusieurs reprises, euhm (---) que avant, ils passaient beaucoup plus,
149 justement, vers le français au niveau de la médiation, que la médiation était presque un peu une
150 traduction au départ, que de la traduction ils passent à la vraie médiation, c'est-à-dire que qu'ils
151 tirent l'essentiel de ce qui a été dit (voire, comme tu dis, en fait ils font l'action, ils passent plus
152 forcément par la médiation), voire même maintenant, enfin ce que j'observe moi, c'est la
153 médiation de l'anglais vers l'allemand, ou inversement de l'allemand vers l'anglais.

154 EnsAll : Oui (.) y=a ça aussi.

155 Cherch1 : Tu l' observes aussi ? Tu l' observes en classe ou euh (--) quand vous êtes toutes les deux
156 par exemple est-ce que (.) parce que y=a plusieurs séances que vous avez faites avec EnsAng2,
157 moi j'ai pas pu être là. Est-ce que vous avez constaté qu'ils ont les mêmes réflexes en classe que
158 avec les comédiennes ou pas du tout ?

159 EnsAll : Si, si. Oui oui (.) quand on est ensemble en fait. Surtout quand on est ensemble. Euh quand
160 je suis seule avec eux, ils sont vraiment en allemand en fait (--) mais quand on est ensemble toutes
161 les deux, effectivement.

162 Cherch1 : Et là n'as des exemples ce qu'ils peuvent (---) ?

163 EnsAll : Euh (.) qu'est-ce qu'on avait fait ? Avec *Mark Twain*, la présentation de *Mark Twain*. Par
164 contre, je suis dans l'action et parfois j'observe, enfin je ne suis pas toujours (---) mais ce qui m'a
165 vraiment frappée c'était euh (.) la séance sur le *Chat Noir* en fait (--) sur *Tom Sawyer*. Où ils
166 devaient le dire en anglais puis en allemand (--) j'avais l'impression que c'était beaucoup plus

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 167 fluide entre les deux langues. (--) C'était surtout euh (--) chez <Chelsea> parce que c'était elle qui
 168 a parlé le plus. (5 sec) Mais euh (.) après je ne sais pas parce que comme je suis dedans et puis
 169 j'attends, enfin pas des résultats mais certaines réponses parce que quand on se pose des
 170 questions on s'attend à une réponse bien précise, on se rend pas toujours compte.
- 171 Cherch1 : Tu te rappelles d'exemples concrets de <Chelsea> ou pas ?
- 172 EnsAll : Des exemples ? Non. Elle parlait en anglais, en allemand sur les vieilles rues, sur le *Chat*
 173 *Noir*, la signification du *Chat Noir* mais j'me souviens plus exactement d'exemples concrets.
- 174 (4 sec)
- 175 Cherch1 : Elle a fait des liens au niveau des (.) c'est elle qui faisait le lien au niveau des contenus
 176 en passant d'une langue à l'autre, ou comment (---) ?
- 177 EnsAll : Euh oui oui (.) c'est ça en fait (--) je crois que c'était ça, oui oui. Elle avait vraiment mené
 178 le cours et elle avait, elle valsait entre les deux langues.
- 179 Cherch1 : [y m'semble, j'avais
- 180 EnsAll : Elle avait beaucoup parlé] en allemand, je me souviens. Et puis aussi en anglais en fait.
 181 Elle avait réussi à tirer un résumé un peu de (.) en allemand et en anglais. (5 sec) Mais euh (--)
 182 pour faire le lien entre les deux langues en fait (--) ils le font etymologiquement en fait. À travers
 183 les mots forcément. C'est plus facile. (3 sec) Les autres, les autres élèves le font mais ce n'est pas
 184 aussi fluide qu'eux.
- 185 Cherch1 : Tu veux dire les autres élèves qui ne sont pas en théâtre ?
- 186 EnsAll : Oui (.) qui ne sont pas en théâtre.
- 187 Cherch1 : Donc tu trouves qu'il y a plus de fluidité ?
- 188 EnsAll : Chez eux en fait (--) qui font le théâtre. Chez les autres, en fait (--) euh (--) il faut les amener
 189 à prendre conscience de ça. Alors que eux (.) ils le savent déjà. Enfin, ils ont ces techniques.
- 190 (3 sec)
- 191 Cherch1 : D'accord.
- 192 EnsAll : Et je pense que c'est vraiment dû à la présence, voilà, des deux langues ensemble. Soit
 193 dans l'action, soit vraiment ensemble en fait. (--) Et je voulais juste dire quelque chose par rapport
 194 à la médiation encore, pour euh (--), par rapport à ce qui a été fait cette année sur, euh (--) ben je
 195 pense à Agnès, par rapport à ce qu'elle a écrit, je pense que c'est une belle manière d'apprendre
 196 du lexique en langue étrangère. Parce qu'elle a exprimé ses émotions en français, qu'elle va dire
 197 en allemand et en anglais et c'est un vocabulaire qui va lui être propre. Et et ça va être beaucoup
 198 plus ressenti, authentique, que si elle avait produit directement (--) en anglais et en allemand en
 199 fait. (---) Et là je pense qu'elle s'approprie un certain vocabulaire euh (--) dont elle a besoin, qui
 200 lui est propre. (5 sec) Donc euh (--) voilà. Et puis euh (.) alors là ça n'a rien à voir avec la médiation.
 201 Euhm (--) par rapport, entre le théâtre et les langues, et les cours de manière classique, euh (--)
 202 chacun en fait a la liberté de, d'évoluer de manière différente. Aussi bien la langue, aussi bien euhm
 203 (---) au niveau des gestes, de tout en fait. Chacun euh (--) avance à son rythme. Et sans, euh (--),
 204 sans jugement vraiment. C'est euhm (---) chacun prend sa place, trouve sa place au sein d'une
 205 classe, d'une société en fait (--) d'une mini société et chacun trouve son compte en fait.

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 206 Cherch1 : Et là tu penses aux enfants ou aux adultes ? (.) [
- 207 EnsAll : Je pense] aux enfants. Je pense plutôt aux enfants. Ouais. (--) Eh oui dans l'apprentissage
 208 des langues et euh (--) des techniques aussi en fait. Chacun va à son rythme. Euhm (--) je pense à
 209 <Dylan>. <Dylan>, il avait beaucoup du mal, mais euh (--) voilà, il est rentré plus ou moins à son
 210 rythme, avec une phase où il voulait être en dehors de tout ((rigole)) puis il est revenu quand
 211 même, là ça y est il est dedans et il progresse à sa manière. Ou je pense par exemple à <Cindy> qui
 212 veut être, qui veut faire du théâtre mais qui ne veut pas donc elle est un petit peu en retrait, elle
 213 est un petit peu dedans. Voilà c'est euhm (---)
- 214 Cherch1 : Elle veut mais elle ne veut pas ?
- 215 EnsAll : Oui oui <Cindy> veut et ne veut pas. Ben, en fait elle veut, mais ne veut pas pour se
 216 montrer. Enfin c'est vraiment euh (--) (--)
- 217 Cherch1 : Tu peux l'expliquer un petit peu ?
- 218 EnsAll : <Cindy> euh (--) <Cindy> je ne sais pas elle est dans un refus. Ben je pense d'une manière
 219 euh (--) ben je pense, l'image qu'elle veut donner c'est un refus en fait de rebelle (--) elle veut se,
 220 elle veut dire non. Mais en même temps elle a très envie de faire les choses. Donc elle va dire à
 221 tout le monde que le théâtre c'est nul. Elle le dit constamment. Par contre elle veut être dedans et
 222 faire les choses, elle s'intéresse. Mais elle ne dira jamais oui en fait « Oui (.) c'est super » Mais par
 223 contre, voilà elle s'implique. Elle vient aux sorties.
- 224 Cherch1 : Et <Isabelle> ?
- 225 EnsAll : <Isabelle>, alors <Isabelle> c'est quelqu'un qui est perfectionniste. Elle est très
 226 perfectionniste et euh (--) elle le fait discrètement. Elle est plus dans la réflexion. Donc elle
 227 réfléchit pourquoi, comment, le sens de tout ce qu'on fait en fait. Elle le fait mais elle va chercher
 228 toujours le sens. Elle passe à l'action mais avant on doit réfléchir pourquoi est-ce qu'on fait cet
 229 action-là. Du coup c'est beaucoup plus lent pour elle de faire les choses mais elle les fait quand
 230 même. J'étais quand même très surprise l'année dernière elle est montée sur scène à l'institut
 231 Goethe donc euh (--) (---) mais elle est arrivée à trouver un sens. (---)
- 232 Cherch1 : Un sens ?
- 233 EnsAll : Eh oui euh (.) voilà. Pourquoi est-ce qu'elle devait faire ça ? Elle faisait partie d'une équipe,
 234 elle avait préparé son texte, elle l'a présenté aux autres. Elle trouve sa place mais discrètement en
 235 fait. Dans la réflexion aussi. (3 sec) Et elle se pose beaucoup de questions de (.) euhm (---) oui
 236 d'étymologie. La composition des mots, la composition de la phrase, la syntaxe, donc elle a une
 237 logique. Donc voilà, cette l'évolution qui est très différente d'un élève à l'autre. Chacun évolue avec
 238 sa personnalité, à son rythme, s'approprie euh (--) des mots qui leur sont propre. C'est vraiment,
 239 c'est vraiment personnel j'ai l'impression. (---) Tout en respectant le groupe. (3 sec) Mais <Kemy>,
 240 c'est la même chose. Elle est très très contente de faire ça. Mais euh (--) voilà elle est très en retrait.
 241 Mais elle a trouvé sa place. Elle est en retrait mais elle est contente.
- 242 Cherch1 : Et comment tu sais qu'elle est très contente ?
- 243 EnsAll : Parce qu'elle le dit. Elle me l'avait dit. Qu'elle aimait ça.
- 244 Cherch1 : Les élèves viennent te parler ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 245 EnsAll : Alors quand est-ce qu'elle me l'avait dit ? C'était pendant une pause. Cette année moins
 246 parce que y a pas de pauses, il y a pas de longues pauses, y=a pas de récréation. Mais l'année
 247 dernière beaucoup plus. Mais elle me l'a dit cette année <Cindy>. Mais je sais plus à quelle
 248 occasion. (5 sec) Euhm (--)-jouais.
- 249 Cherch1 : Et si euhm (---) (---) et <Mina> peut-être ?
- 250 EnsAll : <Mina> ? Ben, <Mina> cette année elle est elle a trouvé sa voie peut-être. Elle aime bien
 251 faire ça. Elle aime bien, elle aime bien le théâtre. Elle le fait vraiment avec goût, avec plaisir. Elle le
 252 fait vraiment avec plaisir et intérêt. Et donc l'année prochaine elle va aller faire son stage dans
 253 une compagnie théâtrale, une compagnie de danse. Donc elle est euhm (---) elle va évoluer
 254 vraiment dans cette voie là. (---) Et c'est bien parce que l'école ne propose pas toujours cette
 255 ouverture artistique, ce n'est pas dans les, enfin c'est dans les programmes en fait (--) avec
 256 l'histoire des arts, mais euh (--) tout est toujours dans la théorie et on reste, voilà sur la musique,
 257 les tableaux, et le théâtre, voilà, c'est faire soi-même. J'espère que (je dis) pas de bêtises.
- 258 Cherch1 : [c'est ce que tu penses donc ça peut pas être (---) c'est pas un examen, hein (---)
- 259 EnsAll : Mais dans l'histoire] des arts, il faudrait vraiment (.) euh (--) on travaille sur les tableaux
 260 et il faut vraiment essayer, le théâtre voilà il faut vraiment que ça rentre dans la pratique d'histoire
 261 des arts à l'école, je pense. C'est pas juste l'étude des tableaux, de la musique euh (--)
- 262 Cherch1 : Et qu'est-ce qui te fait dire qu'il faudrait vraiment (.) toi comme enseignante par
 263 exemple qu'est-ce que tu vois comme (--) Est-ce que par rapport à ta pratique d'enseignante par
 264 exemple tu as découvert des choses (---) ?
- 265 EnsAll : Faire ressentir des textes par exemple euh (.) quand ils voient, même quand ils lisent par
 266 exemple un tout petit texte en allemand, ils comprennent mieux en fait. Ils comprennent mieux
 267 les personnages, ils ressentent davantage ce qui est écrit, en fait. Donc euh (--) c'est voilà. Ils voient
 268 tout de suite ce que veut dire l'auteur. C'est beaucoup plus facile. (3 sec) Moi je pense que ça avec
 269 eux (--) c'est beaucoup plus rapide.
- 270 Cherch1 : Et est-ce que cette façon de travailler avec les comédiennes ça a une affluence sur ta
 271 façon de travailler en général en tant qu'enseignante ?
- 272 EnsAll : Pour moi euh (.) ben de toute façon je peux plus retravailler comme je travaillais avant.
 273 En fait j'ai moins de euhm (---) avant, les cours étaient hyperstructurés, tout était
 274 hyperchronométré : 5 minutes à telle chose, 5 minutes (---) Là c'est beaucoup moins en fait (--)
 275 enfin je suis beaucoup plus fluide, enfin c'est beaucoup plus libre déjà dans mon cours. Et j'ose
 276 faire les choses, j'ose faire des choses que je n'aurais pas osées avant en fait. P.ex. dans le euhm (-
 277 --) j'ai fait lire à mes 3^e oui (.) j'ai passé un film et après j'ai émis, j'avais enlevé le son, et eux
 278 devaient faire les voix des personnages Donc le film passait, et eux devaient (---) euh (--) voilà. Je
 279 ne sais pas. C'est pas une tâche de production, ils produisent rien puisque ce ne sont pas leurs
 280 mots, mais euh (--) voilà (--) en fait (--) ils devaient s'approprier les mots, s'approprier le ton,
 281 s'approprier euh (--) la situation, pour pouvoir rendre au mieux, en fait cette, euh (--) comme des
 282 interprètes en fait. Heu (---) sinon qu'est-ce que j'ai fait ? Ah oui (.) alors y=a le tribunal avec les
 283 3^e. Donc si je montre tout ce tribunal euhm (---) tout ce qu'ils ont fait, toute cette production
 284 d'élèves, ça pourrait être décevant au niveau grammatical, aussi bien en allemand qu'en anglais.
 285 On l'a fait dans les deux langues. Ça peut être décevant parce que la phrase, la syntaxe, ça peut être
 286 n'importe quoi. Les mots sont complètement ((gesticule)) voilà, sont prononcés n'importe

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

287 comment euh (.) mais il y a eu quand même cette communication et les élèves et les gens étaient
 288 très très contents. Ils ont vraiment apprécié ça. Nous on n'est absolument pas intervenus (--) en
 289 fait c'était Ouaffa et moi, on n'est absolument pas intervenus. On a juste été spectateurs. Et ils ont
 290 mené vraiment tous le débat, en fait tout le procès seuls, jusqu'à l'arrestation avec les menottes,
 291 euh (.) et ça je pense que ça fait peur. Ça fait peur euh (--) de laisser les élèves comme ça, se
 292 débrouiller. On est toujours en train de les contrôler, de les, voilà, les mener vers quelque chose,
 293 mener à telle et telle production avec euh (--) voilà tout bien précis. Tandis que là on les a laissés
 294 et par contre c'était une vraie communication. (5 sec) Voilà une vraie situation communicative. (-
 295 --) C'est ça ce qui a changé un peu dans ma pratique. (10 sec) Par contre voilà, là où je suis pas
 296 trop contente, mais je suis dans cette recherche, alors là c'est une recherche : la disposition de ma
 297 salle. (4 sec) Je change euh (.) je rechange les tables à chaque fois (3 sec) pour pouvoir travailler
 298 au mieux. Alors comme la salle est petite aussi, on peut pas vraiment décaler les tables ou les
 299 mettre sur le côté (--) on a peu d'espace en fait. Voilà. Enlever les tables et puis les remettre comme
 300 elles étaient, voilà, c'est, c'est difficile en fait (--) ça, avec 24 élèves. Donc euh (--) voilà ça m'a
 301 amenée à cette réflexion là. Et puis aussi comme méthode de travail avec la phonétique, on avait
 302 fait la phonétique en fait (--) j'utilise, bon après les élèves font des gestes aussi en même temps
 303 ben quand ils prononcent certains mots. (---)

304 Cherch1 : Donc tu as l'impression que ça les aide et que ça t'aide ?

305 EnsAll : Ouais. (5 sec) Et puis pour la mémorisation du lexique aussi. C'est, ils mémorisent
 306 davantage. C'est une autre manière d'apprendre le lexique. Et comprendre les mots.

307 Cherch1 : Davantage tu veux dire euhm (--) ?

308 EnsAll : Ben, mémoriser davantage ? Oui (.) parce que chacun a des personnalités, enfin tout le
 309 monde a des personnalités différentes et une sensibilité différente et ça touche un plus grand
 310 nombre d'élèves en fait. En variant les méthodes. (3 sec) Et là aussi avec ma classe de 5^e, euh ces
 311 5^e que j'ai, fin qu'on a ensemble EnsAng2 et moi, ils ont beaucoup de difficultés. C'est une classe
 312 euh (.) qui (--) Ils sont beaucoup plus bébés, ils ont davantage en difficulté, alors ils sont très très
 313 très sympa, et donc voilà, on a vraiment essayé cette autre méthode qu'on a vue avec vous, avec
 314 toute l'équipe : comment on pouvait les faire avancer autrement, différemment ?

315 Cherch1 : Donc vous travaillez ensemble avec EnsAng2 [aussi sur d'autres euh (.)

316 EnsAll : Pour euh (--) cette classe ?

317 Cherch1 : En général. Comment ça s'organise par exemple dans l'école, dans le collège ?

318 EnsAll : Avec EnsAng2 ?

319 Cherch1 : Ben, même les équipes en général. Est-ce que ça changé qc par rapport à votre ... ?

320 EnsAll : Alors, déjà moi j'ai vraiment l'impression qu'on a été un petit peu pionniers, avec euh (--)
 321 au départ, avec ce projet. Et là y'a beaucoup de projets en fait. Donc euh (--), beaucoup de projets,
 322 voilà : projet jardinage, mais qui sont, les profs sont en équipe en fait (--) on n'est pas seul.

323 Cherch1 : Et le travail d'équipe, qu'est-ce que tu en penses ?

324 EnsAll : Le travail d'équipe c'est c'est bien mais il y a quand même cette difficulté qui est l'emploi
 325 du temps, le temps de concertation. C'est ça, c'est tout ce, qui n'est pas prévu en fait (--) dans les
 326 18 heures (4 sec) Parce que on a demandé à PrincipalAdjoint une heure de concertation le jeudi

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 327 de 11h à midi. Mais on a tellement de choses à régler, (on les réglerait ensemble), mais on ne sait
 328 pas toujours le moment où réfléchir sur la pédagogie. C'est un travail d'équipe ce qu'on fait, toute
 329 l'organisation aussi, euh (--) mais il nous faudrait un peu plus du temps pour qu'on organise
 330 ensemble, donc tout le côté organisationnel et aussi une réflexion pédagogique ensemble. Mais il
 331 faudrait un peu plus qu'une heure.
- 332 Cherch1 : Vous trouvez donc que les séances qu'on peut faire les week-ends par exemple quand
 333 on se retrouve en équipe, vous trouvez que ça vous apporte (---)
- 334 EnsAll : oui
- 335 Cherch1 : parce que quand tu parles de réflexion pédagogique, ça me fait penser à ce qu'on fait
 336 ensemble autour du projet. C'est quelque [chose que (---)]
- 337 EnsAll : Tout ça manque] en fait.
- 338 Cherch1 : Et vous l'aviez déjà fait avant ou c'est, vous avez commencé avec le projet ?
- 339 EnsAll : Cette heure de réflexion ?
- 340 Cherch1 : oui (.) voilà
- 341 EnsAll : Non, on l'a voulue et enfin ça s'est concrétisé cette année. Euh (---) Mais bon c'est une
 342 heure qui n'est pas payée, mais c'est un moyen pour qu'on se réunisse. Mais ça, oui je pense que
 343 ça, y=a une évolution avec le projet. Tout est fait en douceur, on s'en rend même pas compte. Mais
 344 euh (--) je pense que ça joue. (3 sec) Et même pour nous, enseignants, on est moins seuls
- 345 Cherch1 : Et là en fait j'avais préparé un petit récapitulatif de l'année dernière. (---) Tu te rappelles
 346 un petit peu de ce qui s'est passé l'année dernière? Comment on avait commencé ? les étapes ? y=a
 347 des choses qui t'ont marquée ?
- 348 EnsAll : Alors on avait commencé avec le livre « L'Histoire sans fin ». Et donc on est partis de là
 349 puis ça a pris toute une autre tournure. Alors c'était un petit peu déstabilisant l'année dernière,
 350 effectivement. Parce que les élèves voulaient une œuvre, on avait trouvé une œuvre mais on ne
 351 savait pas trop où on allait (--) par contre on s'est fait confiance. On a produit quelque chose de
 352 très beau hein ? Mais euhm (---) c'était un petit peu difficile. Je pense que ça c'était aussi, euh (.)
 353 nous, en tant qu'enseignants, on veut que notre, je dirais notre produit fini (rire) on a quelque
 354 chose, on veut que le projet, on pense déjà au projet final, et ce qui est bien, en fait (--) enfin bien
 355 et déroutant, mais c'est vraiment une question de confiance, c'est que les artistes font les choses
 356 d'une manière différente. (4 sec) Et même les élèves l'ont ressenti (--) ce que on ressent nous, les
 357 élèves le ressentent. C'était très déroutant pour eux. Alors ce qui était déroutant aussi, c'était le
 358 changement de salle. Tout le temps. On a été en salle polyvalente, ensuite dans la salle de EnsAng2
 359 euh (--) on ne savait plus trop où on était, aussi. C'était très difficile. Ça avait donné une lourdeur
 360 au projet en fait. (3 sec) Le côté pratique avait rendu le projet un peu plus lourd.
- 361 Cherch1 : Et donc ce qui vous a dérouté donc tu parlais du produit fini tu peux me dire un peu plus
 362 ce qui t'a déroutée ? Les artistes donc euh (.) les artistes c'est différent, tu peux euhm (---) (---) ?
- 363 EnsAll : Oui. Parce que on était partis de l'œuvre en fait. Donc euh (--) en plus nous en tant
 364 qu'enseignants on part d'une œuvre, donc on s'imagine déjà l'œuvre à la fin en fait (--) l'œuvre
 365 travaillée à la fin. Travaillée mais au sens très large en fait. Et euh (--) (.) et là on avait vu ben voilà
 366 on avait vu des pièces qui ont marqué les élèves, qui nous ont marqués et on a intégré donc euh (-

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 367 -) voilà, ce que les autres, d'autres artistes avaient fait dans nos pratiques. Puis ça avait pris une
 368 toute autre tournure avec euh (--) voilà l'histoire de la lettre. Et moi je ne sais même plus comment
 369 est arrivée l'histoire de la lettre en fait (--) posée sur la chaise. (--) Et donc les élèves ont créé leur
 370 propre histoire. (---) Mais ça avait donné des productions différentes mais euh (--) (4 sec) alors
 371 que l'histoire sans fin c'était vraiment euh (--) voilà informatique. Les élèves ont pris beaucoup de
 372 plaisir à la faire, hein cette histoire euh (--), sur informatique avec euh (--) le roman photo. (3 sec)
 373 Mais ça avait pris aussi beaucoup de temps.
- 374 Cherch1 : Donc je pourrais euh (--), j'suis entrain de voir si j'ai une photo, parce que j'avais mis
 375 quelques photos pour euh (.) justement retracer un petit peu (--) euh (--) ce qu'on a fait, tu te
 376 rappelles ?
- 377 EnsAll : Oui (.) ça c'était avec les lettres en fait. (--) C'était avec euh (--) c'était avec ComAng2 et
 378 ComAll dans la salle de EnsAng2 et euh (--) il y avait eu plusieurs étapes en fait et euhm (---)
 379 Cadreur les avait filmées et, euh (--) ils devaient imaginer une petite histoire avec la lettre, donc
 380 c'était euh (--) c'était du non verbal. Donc euh (--) ils ont imaginé leur, euh (--) leur histoire. Et
 381 après ils avaient euh (--), je crois qu'ici (elle regarde une image) ils avaient commenté l'histoire
 382 ou raconté l'histoire. Donc euh (--) <Lyonel> devait raconter l'histoire de <Arno> ou euh (.) je sais
 383 plus si c'était <Arno>, et euh (--) dire des mots clés, en fait (--) par rapport euh (--) aux histoires.
 384 (8 sec) ((regarde les photos)) Ah oui. C'est ça en fait ((indique une photo)) Oui ils avaient mis euh
 385 (--) ils avaient mis des mots, euh (--) c'est ça, non ? Et donc euh (--) après voilà, y=avait
 386 l'interprétation des histoires des autres en fait. Des autres camarades. (---)
- 387 Cherch1 : En fait y=avait ça, puis tu te rappelles en fait (--) tu as parlé de spectacles qu'on était
 388 allés voir, et y=a surtout un spectacle qui a nourri l'année dernière. Tu te rappelles de ce
 389 spectacle ?
- 390 EnsAll : ((hochement de tête)) Ouais. Euhm (--) je ne sais plus le titre «Your very eyes » non ?
 391 c'était « your very eyes » « Before your very Eyes » qui avait eh (--) qui avait nourri oui la réflexion
 392 avec euh (--) voilà, avec la vidéo euh (--), la voix off, les enfants euh (--) (5 sec) Donc et tout (ce
 393 qui se joue dans) la comédie humaine, en fait à travers, euh (--) voilà, à travers ces enfants en fait.
- 394 Cherch1 : Et puis avant les euhm (---) avant les histoires il y avait une étape justement à partir du
 395 euhm (---) je, je veux bien t'aider à, euhm (---) te montrer un petit passage tu vas voir. Est-ce que
 396 tu as euhm (---) est-ce que tu te rappelles (---)tu sais, donc ils sont allés voir le spectacle (.) et
 397 après suite au spectacle il y eu un entretien (.) mais je pense que tu étais pas là lorsque heu [()
- 398 EnsAll : J'sais pas si c'était avec ComAng1 ?
- 399 Cherch1 : Oui (.) c'était avec ComAng1. (---) Est-ce que tu euhm (---) est-ce que tu te souviens de
 400 ((chuchote qc)) trop vite. Euhm (---)(10 sec). Est-ce que tu te souviens de ça par exemple ? (5 sec)
 401 j'vais te montrer juste le début ((montre qc à EnsAll sur son ordinateur))
- 402 Cherch1 : euh (.) donc tu te rappelles de cette séance là qui avait précédé, en fait ?
- 403 EnsAll : c'est la séance qui avait précédé celle-là ?
- 404 Cherch1 : non, enfin, cette séance là avait précédé la séance des lettres,
- 405 EnsAll : oui (.) euhm , euhm
- 406 Cherch1 : parce que tu disais j'me rappelle plus trop comment on était venus aux lettres, heu

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 407 EnsAll : euhm , euhm , elle avait précédé celle des lettres et c'était ComAll qui était là pour les lettre
 408 (--) mais après je sais plus comment on avait fait le lien enfin entre cette séance et la lettre. C'était,
 409 je pense que c'était la réflexion des artistes
- 410 Cherch1 : c'est ça, oui (.) qui ont voulu faire le lien avec le spectacle, entre le monde intime, tu sais
 411 le spectacle c'était le vieillissement, en fait les élèves qui se jouaient, qui jouaient toute leur vie, en
 412 fait (--) ça ça les avait beaucoup marqués, euhm(.) de voir des jeunes de leur âge mettre en scène
 413 leur propre mort, ça les avait choqués, et donc à partir de ça elles avaient fait tout un travail,
 414 comme les enfants sur scène se questionnaient, via la vidéo, tu te rappelles ?
- 415 EnsAll : oui (.) oui
- 416 Cherch1 : y=avait tout ce jeu
- 417 EnsAll : ce jeu, oui
- 418 Cherch1 : et par rapport euh (.) toi, ta vision d'enseignante par rapport au travail qui a été mené
 419 (.) le spectacle puis les artistes, qui d'un côté se concertent, vous, en cours, vous avez quand même
 420 travaillé en lien avec les comédiennes, mais pas toujours, vous faites aussi des choses qui sont
 421 parfois détachées du du du projet, comment t'articules ça ? comment t'as ressenti cette
 422 articulation l'année dernière ?
- 423 EnsAll : alors, euh (.) un peu comme cette année, alors cette année ça va mieux, mais on avait
 424 beaucoup, enfin je parle de EnsAng2 et moi parce que en fait on en avait beaucoup parlé, le temps
 425 passe très très vite et les élèves ont beaucoup de mal à se mettre au travail en fait (--) en anglais
 426 et en allemand (--) je sais pas, en fait c'est un moment de détente peut-être, un moment et après
 427 ils se mettent au travail (--) après j'ai l'impression de pas aller assez vite en cours en fait (--) de
 428 pas faire assez de séquences heu et oui (.) c'est ça en fait (--) et du coup voilà, bon après, entre les
 429 absences etc. du coup j'ai l'impression que voilà, on a, on n'a pas beaucoup avancé, de manière
 430 plus classique en fait (--) donc y'a ça et cette année, c'était un peu la même chose : on avance très
 431 très très lentement (--) y=a une séance que j'avais commencée, heu une séquence que j'avais
 432 commencée après les vacances de février, j'en suis toujours à la moitié de la séquence (---)
- 433 Cherch1 : et tu le vis comment ça ?
- 434 EnsAll : alors on a un peu de frustration parce que en fait c'est lent, et c'est parce que je pense que,
 435 une heure en plus de cours fait avancer quand même un peu plus rapidement les choses, euh (.)
 436 c'est lent, euh (.) c'est un peu frustrant pour nous il faut le dire enfin pour moi, en tout cas, c'est
 437 un peu frustrant (oh, je je le fais quand même) par contre, j'en parlais avec EnsAng2, euh (.) les
 438 élèves (.) parce que j'avais demandé à elle ce qu'elle ressentait, enfin si elle voyait une différence
 439 entre les élèves qui faisaient du théâtre et d'autres classes (.) elle disait que vraiment, ils s'en
 440 sortaient pas plus mal, en fait (--) que c'était vraiment (même en ayant moins de séquences de
 441 faites, donc moins de lexique vu et revu) ils s'en sortaient pas mal en fait (--) ils étaient au
 442 même niveau (--) (---) parce que effectivement on se plaint beaucoup de la lenteur des élèves de
 443 manière générale : ils n'avancent pas assez vite (--) là pour le mois, au mois de janvier jusqu'au
 444 vacances de février on n'a travaillé que sur Tom Sawyer, sur la séance euh (.) sur la sur la scène
 445 10. Ca avançait très très lentement.
- 446 Cherch1: Et tu as l'impression que si, si ça avance aussi lentement, c'est un frein à l'apprentissage
 447 des élèves ? ou c'est, c'est pas un frein, tu dis qu'ils ont quand même le même niveau, mais vous,
 448 vous êtes un peu frustrés tu (.) tu (---)
- 449 EnsAll : frustrés oui (.) c'est un peu plus dans l'institutionnel (--) on se dit, frustrés, on se dit voilà,
 450 on devrait faire mieux, enfin y'a pas de culpabilité (un tout petit peu) mais voilà, on a fait pas ce
 451 qu'il faudrait faire de manière institutionnelle (--) c'est ça (--) frustrés dans le sens où, dans le sens

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

452 où on n'avance pas assez vite et ça donne une certaine lourdeur à la séquence, et un certain ennui
 453 en fait (--) alors que, alors qu'en allant plus vite voilà, on change vite de thème, de (.) de thématique
 454 (---) et là je suis vraiment sur la sur la séquence : la liberté à Brême, qu'on a vue, les musiciens de
 455 Brême, et ils ont été assez enfin, ils ont assez bien compris l'histoire, même très rapidement alors
 456 que c'était pas facile de la manière dont j'avais présenté les choses, et là on est sur une meurtrière
 457 en fait (--) mais voilà, on est là, voilà pour découvrir que c'était pas quelqu'un de gentil, voilà et du
 458 coup ça crée une petite lourdeur, y=a moins de pétillant

459 Cherch1 : et pour en revenir à l'articulation : théâtre, cours de langue, comment ça se passe ?

460 EnsAll : l'articulation bah là, au niveau des sentiments et donc de la personnalité des personnages
 461 (.) enfin je parle du lexique dans un premier temps (.) euh (.) là ça s'articule assez bien (--) en fait
 462 (--) comme ils sont dans les émotions, voilà ça s'articule assez bien (--) et puis euh (.) et puis au
 463 théâtre, bon après on a vu aussi tout le côté pratique, donc : l'environnement, les maisons, la ville
 464 (---) donc voilà ça se, ça s'articule assez bien avec le théâtre; surtout l'année dernière: on avait
 465 parlé de la lettre, l'histoire de la lettre, donc ils sont dans une pièce, avec un miroir, euh (.) voilà
 466 (--) donc ça c'est plus facile après (--) ça se complète

467 B - Piste 2

468 Cherch1: Tu tousses. Je te fais parler. Tu veux qu'on fasse une pause ?

469 EnsAll non non ça va

470 Cherch1 : Puisque tu reviens à la lettre (--) donc l'année dernière ehm comment tu t as parlé (.)
 471 de la façon de faire les comédiennes qui était un petit peu déroutante. Qui vous a déroutés, vous
 472 adultes, parce que euh vous n'aviez pas de vision du produit fini qui allait venir, alors que
 473 normalement vous construisez, c'est ce que tu as dit ? Euhm (--) comment tu perçois la façon de
 474 travailler des comédiennes et qu'est-ce que (--) quel lien tu fais avec ta propre
 475 pratique maintenant, avec le changement dont tu as parlé, tu as dit « je peux plus faire cours
 476 comme avant maintenant » (.) tu peux expliquer un petit peu ça ?

477 EnsAll : Eh alors euhm alors pour aller d'un point A à un point B, pour moi c'est toujours déroutant
 478 parce que ça c'est un côté artistique que moi je n'ai pas. Et euh (---) par contre euh (---) ben en
 479 passant du non verbal pour aller au verbal, ça c'est très intéressant puisque les élèves intègrent
 480 euh l'histoire, intègrent la situation (--) en fait. Euh (---) par exemple l'histoire des lettres, voilà,
 481 ils ont intégré en fait (--) euh voilà, ils l'ont vécu donc ils ont intégré corporellement euh voilà : ils
 482 ouvrent la lettre, ils se regardent dans le miroir (--) ils ont vécu l'histoire et après ils ont mis les
 483 mots et ehm il y a une mémorisation qui se fait plus facilement. (5 sec) Y=a ça aussi en fait. (--) Et
 484 du coup dans mes cours je, pour les scènettes, je, je (???) enfin je passe du non verbal et puis ils
 485 mettent un dialogue dessus. Donc l'improvisation se fait plus facilement. (---) Et d'ailleurs pour le
 486 6^e pff j'ai fait la scènette au restaurant, voilà. Donc y=z'ont fait du non verbal ben (alors c'est un
 487 peu long) mais ils ont fait du non et puis ils ont mis le dialogue ensuite. Donc c'était une vraie
 488 improvisation. En fait euh c'était un vrai dialogue. C'était une vraie production dialoguée. Ils
 489 n'avaient pas préparé à l'avance, euh ils avaient juste appris le lexique à l'avance mais c'est tout.
 490 Donc ils ne savaient pas ce que l'autre allait commander ou allait faire. (---) Puisque ils l'avaient
 491 fait dans un premier temps et puis dans un deuxè temps et les élèves ont changé des gestes et du
 492 coup voilà, tout était improvisé. (3 sec) et ils ont pris plus de plaisir à le faire. (4 sec) Alors ce qui
 493 m'a fait prendre, ben alors j'ai pris conscience de quelque chose c'est que ehm un élève euh (.) je
 494 pense que même pour nous, hein, c'est difficile (.) si on demande de jouer quelque chose tout de

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

495 suite, avec le texte, les gestes etc. c'est très difficile. (--) C'est très très difficile, tandis que là, voilà,
496 on sépare les deux, donc on se concentre d'abord sur quelque chose, puis sur autre chose et c'est
497 après qu'on, qu'on remet les choses ensemble ((rigole)) enfin on fait une scène et voilà, sans texte
498 et puis avec le texte et on évolue comme ça. C'est beaucoup plus simple. (--) et euh (.) c'est moins
499 ennuyeux aussi pour les élèves, c'est plus authentique. Si c'est de la colère, ben ils se concentrent
500 sur la colère et non pas sur le texte à réciter, et donc voilà, y=a tout ça. (5 sec) Donc c'est, c'est
501 plutôt ça qui a, qui a changé ma vision des choses. Mais en tout cas passer du point A au point B
502 avec le produit final, c'est toujours difficile en fait ((rigole)).

503 (3 sec)

504 Cherch1 : Et du coup avec le recul l'année dernière, puisque finalement il y a eu quand même un
505 produit euh (.) . Qu'est-ce que tu dirais finalement de (--) avec le recul, de l'année dernière ? Parce
506 que tu te rappelles au Goethe (---) ?

507 EnsAll : C'était très réussi, hein. C'est très réussi. En fait ça faisait peur parce que euh (.) on avait,
508 y avait eu tellement de changements, et y=avait eu donc cette représentation à l'institut Goethe,
509 et on se disait : « mais comment y vont y arriver ? comment est-ce qu'on va (---) et pourtant euh
510 [()

511 ((qc sonne))]

512 (5 sec)

513 EnsAll : Après ce qu'on disait avec EnsAng2, c'est une question de confiance qu'on a entre adultes.
514 En disant on a confiance, on s'est fait confiance, euh (.) c'est ça qui a permis de réussir en fait. Y=a
515 pas eu du stress par rapport à ça. Et là c'est déroutant, je vais parler de EnsAng2 mais ça, ça, ça
516 c'est, c'est ce qu'on a vécu nous deux, et c'est aussi ce que vit le prof de français avec le projet que
517 fait EnsAng2 avec des 3^e au collège. Un projet théâtre. Donc la collègue de français est
518 complètement déroutée aussi par cette méthode de travail. (5 sec)

519 Cherch1 : Et tu sens une évolution ? Ou pas ? par rapport à l'année Nr. 1 on va dire jusqu'à l'année
520 3 ?

521 EnsAll : Une évolution dans les pratiques, c'est ça ?

522 Cherch1 : Dans les pratiques et dans ton ressenti de cette façon d'être déroutée

523 EnsAll : Ah maintenant je suis préparée cette année ((rigole)) à être déroutée. Alors du coup je le
524 suis moins, mais euh (.) mais on s'est préparées à ça en fait (--) enfin je dis on parce qu'on est
525 toujours entrain de dialoguer EnsAng2 et moi, on est, heu (---) Là je sais que on peut partir d'un
526 point A et puis arriver, je ne sais pas où en fait (--) mais euh, mais (--) oui parce qu'on a pas, on a
527 fait peu des textes qu'elle a fait (émerger) et donc on a fait *Tom Sawyer*, il y a l'histoire avec les
528 tentes, et bon y=a beaucoup d'éléments qui entrent dans le jeu scénique.

529 Cherch1 : Et toi, tu arrives à faire des liens entre tout ce qui se passe ? Ou ça pose problème de
530 faire des liens avec tout ce qui se passe ?

531 EnsAll : Euh (.) je pense que les choses s'ajoutent au fur et à mesure et ça nourrit. Ça nourrit le
532 projet. Des liens concrets, j'en fait pas trop mais je pense que c'est quelque chose qui nourrit, en
533 fait (--) au fur et à mesure. Prendre des éléments nouveaux et on nourrit ce projet euh (.) qui rend
534 quelque chose de très cohérent, enfin, à la fin y=a quand même quelque chose de très cohérent. (-

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 535 --) c'est, c'est une méthode de travail qu'il faudrait, oui (.) explorer davantage, mais (---) mais qui
 536 n'est pas figée, en fait c'est quelque chose de très vivant, oui (.) y=a un côté très vivant.
- 537 Cherch1 : et tu trouves ça plutôt positif, négatif, ?
- 538 EnsAll : Oui (.) c'est positif, oui oui (.) c'est positif, si, si
- 539 Cherch1 : Même si ça fait peur ?
- 540 EnsAll : Oh non, j'ai pas peur. C'est juste déroutant mais ça ne fait pas peur. Mais voilà, toute seule
 541 c'est pas, c'est vraiment un travail en équipe, hein. Voilà avec des compétences très différentes,
 542 des qualités différentes, des talents différents, c'est ça qui rend le côté riche.
- 543 (10 sec)
- 544 Cherch1 : Et j'avais juste une question, alors là très (---) très concrète par rapport, par rapport à
 545 l'organisation des élèves. Tout à l'heure tu as parlé un petit peu de leur confiance personnelle,
 546 j'aurais bien aimé avoir ton regard par rapport à l'ensemble de la classe et des élèves entre eux.
 547 Et puis par rapport à (.) tu parlais de leur lenteur à se mettre au travail, tu as parlé aussi de leurs
 548 moments de, peut-être (.) tu as dit je ne sais pas, peut-être qu'ils ont besoin de se relâcher, de se
 549 détendre (je sais plus quels termes tu as employé) Euh (.) On a fait l'année dernière, tu te rappelles,
 550 tu parlais de *L'histoire sans Fin* tu te rappelles, on a travaillé en groupe et tu dis : ça joue sur ta
 551 propre pratique parce que tu repenses à faire ça, moi, je fais ce lien-là. [j'sais pas, tu me dis si c'est
 552 pas ça
- 553 EnsAll : avec les, les tableaux vivants ?]
- 554 Cherch1 : Voilà les tableaux vivants. Donc on les a faits travailler en groupe, tu te souviens la toute
 555 première fois, comment ça s'est passé, le travail de groupe ?
- 556 EnsAll : Il y avait eu le *speaking*, on avait fait ça aussi, on fait un autre travail en groupe euh (.)
 557 alors je sais plus c'était sur quel texte, je crois que c'était sur *L'histoire sans Fin* (.) où chacun, alors
 558 on travaillait en groupe et puis il y avait un qui devait donner, qui allait dans un autre groupe et
 559 qui devait donner des informations qu'ils avaient eues, qu'ils ont récolté par rapport au texte lu.
 560 Et voilà ils devaient tourner comme ça. Et puis après ben il y avait aussi les tableaux vivants.
- 561 Cherch1 : Est-ce que tu te rappelles, donc on avait commencé par les tableaux vivants, en fait (--)
 562 tu te rappelles de l'attitude des élèves, en fait là je voudrais parler surtout aussi de l'évolution, de
 563 l'attitude des élèves par rapport à cette forme de travail qui était peut-être un peu nouvelle aussi
 564 pour eux ? Et qu'est-ce que tu en tires, toi, comme conclusion ?
- 565 EnsAll : C'était aussi une forme de travail nouvelle pour moi, en fait (-- ces, ces, ces tableaux
 566 vivants, oui. Euh (.) et c'était déroutant pour les élèves aussi. Mais c'est vraiment bien parce que
 567 (.) ils nous montrent ce qu'ils ont compris d'un texte. Mais d'une autre manière, en fait. Non en
 568 remplissant un tableau, non en (---) c'est une autre manière de comprendre un texte. C'est (--)
 569 alors j'vais dire que c'est très très bien ((rigole)). Euh (.) euh (.) l'attitude des élèves (---) euh (.)
- 570 Cherch1 : Par rapport au travail de groupe par exemple ?
- 571 EnsAll : Ah oui ils savent très bien travailler en groupe.

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 572 Cherch1 : Par rapport à cette forme-là de travail aussi, enfin donc du travail de groupe, on a fait
573 différents types, toi tu as parlé de trois types de(.) qu'on avait mis en place, ensemble. Est-ce que
574 tu vois une évolution de leur ehm qu'est-ce que tu penses de, par rapport aux élèves ?
- 575 EnsAll : De leur travail en groupe ? De leur capacité de travailler en groupe, c'est ça ?
- 576 Cherch1 : Voilà. Et même de leur attitude par rapport à cette forme-là de travail.
- 577 EnsAll : Euh (.) je crois qu'ils préfèrent le travail en groupe. Plutôt que « Frontalunterricht », ce
578 cours où il y le prof, euh (.) devant le tableau. Ils préfèrent. Ils sont vraiment dans l'action. Ils
579 doivent produire eux-mêmes, euh (.) faire eux-même les choses. Et maintenant ils sont très à
580 l'aise. On l'avait fait avec *Tom Sawyer* aussi, avec euh (.) avec EnsAng2. Ils avaient étudié le texte
581 euh (.) de *Tom Sawyer*, où il avait mal au ventre. Tu n'étais pas là, c'était ton assistante qui était
582 là et qui avait filmé. *Tom Sawyer*, il ne voulait pas aller à l'école, il avait mal au ventre ou au pied
583 en fait. Et donc ils ont fait aussi ce, ce travail-là. De la même manière, donc ils étaient beaucoup
584 plus à l'aise.
- 585 Cherch1 : Tu les sens plus à l'aise en travail de groupe ?
- 586 EnsAll : Oui.
- 587 Cherch1 : Et est-ce que ce sont des choses que vous faites avec les autres classes aussi ? Est-ce que
588 tu as un point de comparaison entre les élèves qui font ce travail autour du projet (.) et d'autres
589 élèves ?
- 590 EnsAll : Alors, je le fais moins avec d'autres élèves. Alors j'ai essayé de le faire avec d'autres élèves,
591 mais euh (.) j'aurais dû insister davantage. Mais, euh (.) je vais le faire maintenant, mais (---) Euh
592 (.) ils sont dérouterés, ils sont dérouterés. (---) Du coup ils produisent moins rapidement, moins bien,
593 en fait.
- 594 Cherch1 : Et qu'est-ce que tu penses toi de cet, euh (.) du comportement des élèves, alors par
595 rapport au groupe classe entre eux? Est-ce que tu as remarqué une évolution ? Est-ce que tu as
596 remarqué des choses ou pas forcément ?
- 597 EnsAll : Si, si. y=a une évolution (--)-alors déjà la classe bilangue, en fait (--) il y a toujours une
598 évolution, de la 6^e à la 3^e. en tous cas, les bilangues que j'ai, en 3^e, ils sont très soudés, en fait (--)
599 entre eux. C'est vraiment (.) ils se connaissent depuis la 6^e. ils sont ensemble depuis la 6^e. donc il
600 y a des liens qui sont vraiment créés entre eux. Euh (.) et euh (.) bon voilà (--) et même si y=en a
601 un, euh (.) il y en a un par exemple en 3^e qui est un peu à part parce que il n'as pas des mêmes
602 méthodes de travail, il n'a pas les mêmes objectifs, mais il est quand même accepté, les autres ne
603 disent rien. Là je vois cette même évolution avec ce groupe de 4^e bilangue. Euh (.) ce qui y=a c'est
604 qu'ils ont vécu beaucoup plus de choses ensemble, par rapport à mes 3^e. Euh (.) ce que je remarque
605 c'est que (.) je crois qu'ils ont des codes (.) bien précis en fait (--) dans cette classe. Enfin, c'est
606 dans le non dit, mais ils ont des codes bien précis. Si on ne rentre pas dans ce moule, on est vite
607 exclu. Je crois qu'ils ont, ils ont des codes (--) enfin c'est (---) Et bon, il y avait <Alex>, en début
608 d'année, et il a commencé à être exclu jusqu'à ce que arrive <Rayan>. <Alex>, c'était par rapport
609 à sa taille, jusqu'à ce que arrive <Rayan> et il prenne la place de <Alex>. Enfin il a sauvé <Alex>,
610 <Rayan>. Mais <Rayan> rit de lui, en fait (--) c'est ce qui a, ce qui a un peu sauvé steve. Mais c'est
611 arrivé aussi avec une autre élève qui ne fait pas, qui n'est pas en bilangue. Euh (.) avec euh (.)
612 c'était une histoire, ils m'ont dit, entre Chinoises, c'était avec <Cindy>, <Kemy> et <Isabelle>. Et

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 613 une autre qui s'appelle, euh (.) j'me rappelle plus de son nom, euh (.) <Lina>, voilà. Et euh (--),
 614 elles l'ont vite rejetée (.) et toute la classe l'a rejetée. Alors, je ne sais pas ce qui s'est passé
 615 exactement, mais voilà, quand il y a quelque chose qui ne rentre pas dans les règles (.) les normes,
 616 la personne est non seulement rejetée par tout le groupe, mais par toute la classe. Et c'est un
 617 phénomène qu'on a remarqué, en fait. J'en ai parlé avec EnsAng2 qui connaît <Lina> depuis
 618 l'année dernière, et on la voyait très malheureuse et il y a quelque chose qui s'est passé chez
 619 EnsArt à cause d'une feuille A3, personne n'a voulu donner une feuille A3 à <Lina>. Et donc on est
 620 un peu remonté à la source et c'était une histoire avec <Isabelle> et <Cindy>. Donc je crois qu'il y
 621 a des règles, des normes dans la classe et du coup bilangue, ça s'étend aussi dans les deux autres
 622 demi-groupes.
- 623 Cherch1 : Donc, ça c'est plutôt négatif en fait ?
- 624 EnsAll : J'ai l'impression en fait. Et ça c'est ce côté-là. Alors je sais pas à quoi c'est dû. Je sais pas en
 625 fait. C'est tout un mystère. <Bettina>, c'était l'année dernière, avec <Bettina>. Alors je ne sais pas
 626 comment ça a commencé. <Alex> ça a commencé aussi. Ben, pourtant l'année dernière on lui disait
 627 qu'il est petit mais c'est plutôt cette année. Et je sais pas pourquoi il a pas réussi. Enfin <Alex> était
 628 peut-être un peu trop (---) Je pense que c'est plutôt dans l'émotionnel. Dès qu'on est un petit peu
 629 (--) quand ça nous prend (.) trop à cœur, il se sent vite rejeté, je ne sais pas. Je ne sais pas du tout.
- 630 Cherch1 : Et est-ce que tu as l'impression (.) alors si on reste dans ce groupe qui a développé ces
 631 codes (.) est-ce que tu as l'impression que ça stagne ? ça devient de pire en pire ? ou que ça
 632 s'améliore ? Est-ce que par exemple l'unité de classe est plus forte ? enfin comment te dire, la
 633 tolérance ou je sais pas comment appeler ça, euh (.) est-ce qu'elle est euh (.) totalement absente ?
 634 Est-ce qu'elle est présente ? de plus en plus ou de moins en moins ?
- 635 EnsAll : Ils sont vraiment ensemble. C'est une classe qui est vraiment ensemble, qui fonctionne
 636 ensemble. Bien sûr y=a des groupes au sein de la classe, c'est parce que voilà, avec les affinités de
 637 chacun, c'est un peu normal. Mais c'est une classe qui fonctionne ensemble. Alors, je peux pas dire
 638 de pire en pire ou quoi que ce soit. Il y a des cas voilà, qui, qui, des cas de disputes, qui surgissent
 639 de temps à autre, et on voit que c'est toujours le même phénomène en fait qui apparait.
- 640 Cherch1 : Et tu as l'impression que ça se passe plus dans cette classe-là, que dans d'autres
 641 classes, au même âge?
- 642 EnsAll : Oui (.) oui. Puisque là c'est vraiment toute la classe. C'est pas uniquement le groupe.
- 643 Cherch1 : Alors, je voudrais juste être sûre d'avoir bien compris : tu as l'impression que vraiment
 644 toute la classe est solidaire contre un alors que parfois c'est quelques élèves contre un mais c'est
 645 jamais, heu (.) et là, comme il y a une grande solidarité ? C'est ça ? J'ai bien compris ?
- 646 EnsAll : Oui (.) voilà on exclut vraiment une personne.
- 647 Cherch1 : Et là tu as l'impression que maintenant il y a un élève qui est exclu, ou ?
- 648 EnsAll : Euh (.) non, après l'histoire s'est arrangée avec Elena, je crois, hein, mais elle a pas
 649 beaucoup parlé mais (.) mais heu (--) Donc là ça va. Y=a rien à dire, en fait. Depuis le début de
 650 l'année, à part <Alex> qui commençait à être un petit peu dans le, (.) dans le collimateur des autres,
 651 mais (---)
- 652 Cherch1 : Et maintenant avec <Alex> ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 653 EnsAll : ça va. Oui puisque <Rayan> l'a sauvé.
- 654 Cherch1 : Il y a un équilibre qui s'est (--) Et là tu as l'impression qu'il y a un autre élève qui est
655 dans ?
- 656 EnsAll : Non. Non, non. En fait ce n'est pas systématique. C'est, oui (.) c'est pas systématique. C'est,
657 dès qu'il y a un conflit, voilà c'est (---) (.).
- 658 Cherch1 : Ah, en fait t'as l'impression que, quand y a un conflit qui apparaît, y a comme une
659 solidarité contre heu (---)
- 660 EnsAll : Contre un.
- 661 Cherch1 : D'accord. Oui je comprends ce que tu veux dire. D'accord. Et c'est un phénomène que
662 t'avais pas remarqué dans d'autres classes ?
- 663 EnsAll : Voilà.
- 664 Cherch1 : Donc tu penses que c'est dû à tout ce qu'ils ont vécu ensemble qui a (---)
- 665 EnsAll : Oui il y a une euh (.) ils sont soudés. Parce que dans d'autres classes, c'est vraiment euh
666 (.) des élèves contre d'autres élèves, mais ils ne sont vraiment jamais seuls. Il y a des histoires entre
667 les élèves, mais ils sont vraiment jamais seuls, en fait. Qui donne raison à l'un, qui donne raison à
668 l'autre ? Tandis que là, c'est vraiment toute la classe.
- 669 Cherch1 : Je te pose la dernière question et puis après on fera une pause quand même, parce que
670 tu dois être fatiguée. ((rire)) Par rapport à votre rapport élève - adulte, est-ce que tu as perçu des
671 changements ? De ton point de vue, toi, en tant qu'adulte envers les enfants et puis inversement ?
- 672 EnsAll : Moi, j'ai dû me positionner, ils m'ont obligée à me positionner en fait. Parce que sinon je
673 n'y arrivais pas en fait. Ils prenaient le dessus en fait (--) non pas par méchanceté ou quoi que ce
674 soit, mais c'est que ils n'avaient pas envie de travailler, ils ne travaillaient pas, ils avaient envie de
675 (.) de s'amuser en classe, de prendre la parole n'importe comment. Voilà ils ne respectaient plus
676 les règles de vie de classe qui fait que (.) on peut mener à bien un cours. C'était devenu euh (.) oui
677 c'était devenu une anarchie totale en fait. Et malgré leur désir d'apprendre. Et là j'ai vraiment dû
678 vraiment me repositionner. Lors des sorties, là où ça a vraiment heu (---) mais bon, ça j'ai vraiment
679 vécu ensemble avec EnsAng2, en fait (--) cette année. L'année dernière ils avaient un peu peur de
680 EnsAng2, parce qu'ils ne la connaissaient pas, ils la testaient, du coup je voyais bien que quand
681 elle rentrait, ils se (.) ils se calmaient vite. Ce qui n'était pas le cas avec moi ((rire)) Et, euh (.) là
682 ils font la même chose avec elle et moi, en fait. Et le point culminant c'était euh (.) à la sortie, lors
683 du concert à l'institut Goethe, là heu c'était l'anarchie totale et euh (.) c'était vraiment dangereux
684 aussi pour leur sécurité, en fait. Ils faisaient vraiment n'importe quoi. Ils se poussaient, euh (.)
685 jusqu'à aller sur les rails (.) enfin ils sont pas allés sur les rails (.) mais c'est dangereux. Le train
686 arrivait, ils étaient tous sur la machine euh (.) à bonbons, en fait. Euh (.) il y en a qui enfin certains
687 étaient descendus avant, à l'arrêt d'avant, d'autres à l'arrêt, enfin à l'arrêt normal, mais (---)
688 <Pamela> nous avait quittés avec le bus (.) elle est partie chez elle euh (.) <Mina> et deux autres
689 copines, elles sont restées dans le bus, elles nous ont vues partir mais elles sont restées dans le
690 bus pour aller à l'arrêt d'après. Et donc voilà, là on a dû vraiment se positionner.
- 691 Cherch1 : Tu penses que leur comportement, tu l'interprètes comment ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 692 EnsAll : Une liberté en fait. Donc ils faisaient ce qu'ils jugeaient être le mieux pour eux. Sans avoir
 693 peur de conséquences : disons, peur du prof, peur de (---) Mais là on a dû prendre quand même
 694 quelques mesures. On a dû se positionner et prendre des mesures parce que sinon s'il y arrivait
 695 quelque chose, on aurait été vraiment en tort, EnsAng2 et moi, et le collègue. Donc c'est pour une
 696 question de responsabilité.
- 697 Cherch1 : Et comment tu interprètes ce sentiment de liberté qu'ils peuvent avoir par rapport à
 698 d'autres élèves ?
- 699 EnsAll : Cette confiance en fait. Enfin ils me connaissent, on n'est plus (---) enfin on a tellement
 700 travaillé ensemble et les sorties le soir, le temps passé en plus de l'école avec eux, euh (.) on a
 701 passé beaucoup de samedis après-midi à l'institut Goethe la première année, ou pendant 2 ou 3
 702 années, je sais plus, donc heu (---) Et les repas ensemble, donc cette convivialité la première année.
 703 Y=avait ça
- 704 Cherch1 : Et tu trouves que c'est du coup, puisque ça les met en danger, tu trouves que c'est négatif
 705 cette liberté ?
- 706 EnsAll : Non, je pense que c'est pas (.) c'est ni négatif ni (.) ben si c'est positif mais je ne vois pas
 707 ça d'une manière négative parce que ce sont des adolescents, enfin ou ce sont même des personnes
 708 qui ne savent pas ce qu'il y a derrière en fait (.) les conséquences, la responsabilité, donc j'peux
 709 pas, oui (.) on peut pas dire que c'est négatif. C'est vraiment juste un comportement de liberté sans
 710 avoir peur de ce qu'il peut y avoir comme conséquence. C'est surtout ça en fait.
- 711 Cherch1 : Et ce sentiment de liberté, alors hors sortie par exemple, en classe, est-ce que tu le
 712 retrouves ? et si tu le retrouves sous quelle forme ? avec un s peut-être parce qu'il y a plusieurs
 713 formes de liberté ?
- 714 EnsAll : Alors déjà c'était dans l'anarchie, dans un premier temps, heu ((rire)) Alors quand ils
 715 viennent, en début d'année quand ils sont arrivés en classe, ben ils étaient chez eux. Ils n'ont même
 716 pas attendu dehors, le temps de mettre en place la salle, de prendre quelques papiers par terre,
 717 ils sont tout de suite rentrés ((rire)) euh (.) y=avait ça, et puis, euh (.) non ils n'attendent jamais
 718 dehors, comme font les autres élèves. Normalement on demande aux élèves de rentrer tous en
 719 même temps. Eux non. Et le premier c'est <Dylan> par exemple. Bon le premier c'est <Dylan> mais
 720 y=a tous les autres derrière (--) y=a <Alex>, y=a (---) Voilà ça c'est en classe. Maintenant ils se
 721 jouent, alors là je crois qu'ils jouent le rôle, le jeu.
- 722 Cherch1 : c'est-à-dire ?
- 723 EnsAll : parce qu'ils se taisent, ils sortent leurs affaires. Sauf <Rayan>, à part <Rayan> mais sinon
 724 les autres jouent le jeu en fait.
- 725 Cherch1 : Alors, <Rayan> pas encore ?
- 726 EnsAll : Non, <Rayan> pas du tout. C'est un grand bébé. On voit la différence entre <Rayan> et les
 727 autres. <Rayan>, c'est un grand bébé. Les autres ont beaucoup plus de la maturité et toute une
 728 réflexion.
- 729 Cherch1 : Et quand tu dis « ils jouent le jeu », ça veut dire que tu as l'impression que finalement
 730 maintenant ils prennent les choses en main, vous avez moins besoin de (.) enfin j'ai bien compris ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 731 EnsAll : Oui. En classe et on a bien vu aussi en théâtre. Ils jouent le jeu du coup, donc on est là, on
 732 nous dit de faire ça, on le fait, on joue le jeu. Et je pense qu'ils prennent aussi plus de plaisir à le
 733 faire (---) Et je pense que là c'est vraiment, c'est plus tellement dans l'autoritarisme ou l'autorité.
 734 C'est plus : « OK, j'accepte de jouer le jeu » (---) Et on l'a bien vu avec les textes. <Chelsea> l'a dit,
 735 je pense que c'était un peu le porte-parole de tout le monde, « Oui (.) on va vous prouver que (.)
 736 oui d'accord, on va jouer le jeu, on va le faire, même si on n'a pas très envie, mais on va le faire.
 737 C'est du travail en plus à la maison mais c'est pas grave, on va l'faire ».
- 738 Cherch1 : D'accord, ben tu sais pas, on va faire une petite pause, quand même.
- 739 EnsAll : Alors, <Kylie>, je voulais juste dire quelque chose de (.) C. <Kylie>, elle est complètement
 740 ailleurs. Elle (a) un autre souci que l'école.
- 741 Cherch1 : Alors, c'est quoi son souci ?
- 742 EnsAll : Je sais pas. Elle, elle est ailleurs en fait. Elle, elle ne joue pas le jeu. Elle, elle perd les textes,
 743 euh (.) j'avais distribué, oui c'était, non c'était pas ComAng1, euh ComAng2 ou ComAll, m'avait
 744 demandé de faire des photocopies du texte de la scène 10 justement parce que <Kylie> n'avait
 745 plus le texte. Alors j'ai distribué le texts et que fait <Kylie> ? Elle laisse le texte dans la salle. Donc
 746 elle ne pouvait pas l'apprendre. Je ne sais pas, elle est euh (--) d'ailleurs en fait. Elle est pas (.) elle
 747 est pas dans le moment présent à l'école. Alors qu'elle est tout à fait capable. Mais bon (---)
- 748 Cherch1 : Et dans, dans les autres cours plus traditionnels ?
- 749 EnsAll : Aussi, c'est pareil.
- 750 Cherch1 : Elle est absente aussi ?
- 751 EnsAll : Oui.
- 752 Cherch1 : Alors, tu penses que c'est d'autre chose peut-être que (--) ? Et <Mina> ?
- 753 EnsAll : <Mina>, euh (.) <Mina> on a l'impression de (.) ben quand on la voit, on a l'impression
 754 qu'elle dans la lune. Mais euh (.) mais elle est impliquée. Bon cette année un peu moins (.) moins,
 755 elle est un peu plus rêveuse. Mais elle travaille toujours aussi bien et partout (---) Aussi bien dans
 756 les matières scientifiques que littéraires.
- 757 Cherch1 : Et <Jason> ?
- 758 EnsAll : <Jason> c'est le perfectionniste. Il est charmeur, très charmeur, perfectionniste. Ah quand
 759 on a (---) il faudrait (---) on va mettre sur le site du collège le spectacle euh (---) sur l'Afrique du
 760 Sud (.) le spectacle de danse (.) je sais plus quel est le titre (.) ils avaient fait tout un PowerPoint
 761 sur le spectacle qu'ils avaient vu, sur Nelson Mandela, et <Jason>. Ah non, <Lyonel>, <Jason> tu
 762 m'avais dit ?
- 763 Cherch1 : Oui de <Jason>.
- 764 EnsAll : Ah ok, je parlais de <Lyonel>, mais tous les deux sont charmeurs. <Lyonel> a passé
 765 beaucoup, beaucoup, beaucoup de temps chez lui pour améliorer le PowerPoint. Et il a fait un très
 766 beau PowerPoint, il est très perfectionniste.
- 767 Cherch1 : Ça (---) On va faire une pause si tu veux bien (---) Et puis ça va concerner cette année-là
 768 et là il me manque vraiment des maillons du travail que vous avez pu faire [entre les (--)]. Je vais
 769 arrêter là

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

770 **C : Piste 3**

771 (à partir de 9:58) ((EnsAll explique comment elle a fait le lien entre la découverte en actes des
772 personnages de Tom Sawyer et la seconde séance de théâtre sur ce thème. Phase de travail :
773 janvier 2014))

774 EnsAll : Et après à partir de ça (.) ils avaient un tableau (--) en fait (.) en anglais en allemand, qu'on
775 a commencé à remplir mais qu'on faisait après chacun de notre côté, qu'ils remplissaient en
776 anglais et en allemand. En fait ce qu'ils faisaient avec EnsAng2 en anglais (.) est venu en cours
777 d'allemand et euh (.) ils me redisaient en allemand en fait c'qu'ils avaient fait avec EnsAng2 et euh
778 (.) on continuait. Mais là c'était très lent hein euh (.) parce que ils étaient vraiment (.)
779 perturbateurs. C'était la période où ils étaient un peu (.) dans l'anarchie. Et là ça a duré beaucoup
780 de temps en fait. On n'avancait vraiment pas (---). Mais c'était sur euh (.) voilà, les personnages,
781 quels personnages étaient présents (---) dans la scène du cimetière euh (---) leur euh (--) leur
782 langue en fait (.) les langues parlées, euh (---) c'est (.) y=avait quoi encore y=avait les langues euh
783 (.) leur attitude, non, ah oui (.) leurs liens (--). Les liens entre les personnages, damitié ou de (.) de
784 travail, leurs actions, ce qu'ils faisaient, euh (---) les (.) alors après c'tait tout c'qui était euh (.)
785 perceptions, en fait euh (.) leurs capacités de perception : s'ils pouvaient entendre, parler, voir,
786 sentir euh voilà (.) Y=avait ça. Et puis leurs objectifs (.) les objectifs de chacun (---) sur ce lieu en
787 fait.

788 [...]

789 (à partir de 12:27)

790 Cherch1 : Et au niveau de la langue, est-ce que vous avez trouvé intéressant de mener ce travail à
791 deux ?

792 EnsAll : Oui c'était intéressant oui. On pouvait vraiment jongler. Et même pour le travail ça nous
793 (.) le travail était plus simple.

794 Cherch1 : alors [pourquoi

795 EnsAll : plus simple] parce qu'on reprenait ce qui avait été dit pour avancer un peu plus (--) enfin
796 les élèves euh (.) voilà (.) restituaient un petit peu en allemand c'qui avait été dit en anglais (--) et
797 on avançait un tout petit peu plus (.) enfin quand on pouvait avancer (.) et euh (--) et puis vice
798 versa en fait. (---) Du coup euh (--) s'il y avait quelques petits blocages enfin on n'avait pas de
799 blocage en fait. On n'avait aucun (.) aucun problème de compréhension de la part des élèves (.)
800 Tout était euh (--) préparé en amont en fait (.) à petits pas.

801 [...]

802 ((à partir de 13 :35))

803 ((EnsAll récapitule le lien qu'elle fait entre les séances de théâtre et le cours de lanbgue)) Décrire
804 des personnes, leurs actions et le lieu où elles se trouvent en fait, leur environnement [...] et toutes
805 les perceptions des personnages.

806 ((à partir de 18 :53 : EnsAll explique comment les élèves ont conscientisé cette année les liens
807 entre l'anglais et l'allemand))

Entretien semi-directif, année de 4^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 808 EnsAll : oui c'est venu de soi-même en fait effectivement quand les élèves devaient restituer en
 809 allemand, c'était vraiment de l'anglais, des notes prises en anglais pour pouvoir le faire en
 810 allemand. J pense que (.) ils voyaient des similitudes (--)
- 811 Cherch1 : Est-ce que vous en avez parlé aux élèves ? Est-ce que vous leur avez fait prendre
 812 conscience de ces similitudes ?
- 813 EnsAll : Non ils en sont (.) j'crois qu'ils en sont conscients. (---) Je rois que là ils en sont conscients
 814 eux-mêmes. [...]
- 815 Cherch1 : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
- 816 EnsAll : euh (---) parce que ben « c'est commen en anglais » (---) « en anglais on dit ça ... »
 817 ((20 :07))
- 818 EnsAll : euh (---) Parfois ils me disent : « Wie sagt man auf Deutsch ... » et ils disent le mot en
 819 anglais parfois (.) Mais c'est pas systématique. <Mina>, <Chelsea> et <Pamela> aussi. [...] J'crois
 820 qu'ils sont très euh (.) en allemand c'est en allemand, en anglais c'est en anglais, séparés en fait.
 821 Effectiv (.) ils mélangent pas trop. (---) En fait euh (.) c'est rare hein j'vois pas de phrase en
 822 allemand avec un mot en anglais (6s). Peut-être avant alors en 6^e en 5^e mais pas cette année. Mais
 823 j'ai plus vraiment de souvenirs de 6^e en fait.
- 824 ((à partir de 21 :44))
- 825 EnsAll : je sais que EnsAng2 alors bizarrement en fait ils ont beaucoup plus recours à l'anglais, ils
 826 ont accès à l'anglais plus facilement, mais en cours d'anglais, ils utilisent des mots allemands. C'est
 827 EnsAng2 qui me le dit oui. Euh (---) c'est plutôt le contraire en fait. Voilà. Ils ont plus de spontanéité
 828 en anglais mais euh (---) y=a des moits allemands plus (-) c'est plus facile. Alors peut-être parce
 829 que je suis toujours dans la répétition des mots à chaque fois et euh (---). Mais créer des mots euh
 830 (.) non, j'vois pas non [...]
- 831 ((Cherch1 donne l'exemple de <Jason> qui en 6^e, avait appris husteric en anglais. Trouvant que
 832 cela ressemblait au fraçais, il avait essayé de gerùaniser le mot en interrogeant son enseignante
 833 d'allemand. « Sie ist h[i]sterisch ? » Et EnsAll avait corrigé la prononciation « h[y]sterisch »))
- 834 EnsAll : Du coup, j'le remarque pas. Peut-être qu'ils le font mais pour moi c'est juste euh(.) la
 835 correction de phonétique ou euh (.) Mais j'ai pas l'impression qu'ils créent ou sinon c'est fait de
 836 manière naturelle et moi je corrige derrière et
- 837 Cherch1 : D'accord tu as juste remarqué en fait tu disais qu'ils ont une plus grande fluidité pour
 838 s'exprimer que d'autres élèves [...]
- 839 ((EnsAll approuve))
- 840 ((Fin non transcrite : exemples de cours))

Annexe 51 - Transcription année de 4^e : Entretien individuel semi-directif – Principale, 02/06/2014

[02/06/2014]

[Collège]

Entretien semi-directif, année de 4^e, Principale

- 1 Cherch1 : Déjà merci de prendre un petit moment, euh (--) pour cet (.) cet entretien. En fait la toute
2 première question que je voulais vous poser c'était, euh (--) par rapport au tout début du projet, quand
3 vous avez donc commencé, vous avez commencé en prenant vos fonctions ici, et peut-être quelles
4 étaient vos attentes à ce moment-là par rapport à ce projet ? qui vous a été, heu (.) (rire)
- 5 Principale : Mes attentes c'était de (.) de voir un petit peu comment les (.) les professeurs pouvaient, euh
6 (--) s'emparer d'une nouvelle pédagogie et puis l'inclure dans (.) dans leurs, dans leurs enseignements,
7 puisqu'au départ, quand on nous a présenté le (.) le projet, il y avait des intervenants, donc les artistes,
8 les comédiens, qui étaient vraiment extérieurs à l'éducation nationale et moi, ce qui m'intéressait de
9 voir, c'était comment les enseignants et, euh (--) les comédiens, euh (--) pouvaient s'entendre pour, euh
10 (--) pour (.) pour (.) pour lancer les élèves vers l'apprentissage des langues mais différemment de ce
11 qu'ils allaient s'emparer de ce dispositif pour, euh (--) dans leur cours et dans les autres classes ? Et c'est
12 quatre ans, cinq ans d'expérience, je crois, pour le plus ancien (.) et, euh (--) vous savez, euh (--) un cours
13 classique, bien sûr il y avait les sorties, les voyages scolaires pédagogiques, donc il y a toute cette
14 préparation du voyage, mais dans le cours lui-même, ça restait, ben comme on a appris à l'IUFM, euh (-
15 -) mais en termes d'innovation il n'y avait rien. Donc moi, ce qui m'intéressait de voir, c'était : est-ce
16 qu'ils allaient s'emparer de ce dispositif pour, euh (--) dans leur cours et dans les autres classes ? Et c'est
17 ce qui s'est déroulé, euh (--) puisqu'ils ont souhaité continuer (--) l'expérimentation était jusqu'en
18 décembre (.) ils ont souhaité continuer, euh (--) toute l'année et puis d'autres collègues ont pris le relais,
19 euh (--) jusqu'à maintenant et pour l'an prochain également, donc c'était ce côté-là qui m'intéressait de
20 voir un petit peu (--) et le (--) leur rayonnement sur les autres collègues qui sont venus s'impliquer dans
21 ce projet d'une manière différente par rapport à (--) je pense à l'art plastique et à la musique, ou ça a
22 créé une dynamique de travail par projet, puisque les enseignants, euh (--) se sont vraiment emparés de
23 ce dispositif pour, euh (--) travailler autrement dans leur classe, et, euh (--) je sais que, quand je suis
24 arrivée, ça inquiétait, le fait de travailler avec des intervenants, disant : « mais on fait plus cours, et du
25 coup les élèves, et notre programme, comment on va faire pour finir ? » et là c'est plus une question qui
26 se pose, c'est plutôt : « grâce au projet je fais mon programme autrement ». Mais ça, c'est plus une
27 inquiétude pour eux en tout cas, pour l'ensemble des enseignants, la majorité, qui justement essaie de
28 trouver, même si c'est de petits projets, mais pour aborder telle ou telle notion, heu (.) : « hop, si on fait
29 intervenir telle ou telle personne ? », ou « si je travaille de cette manière-là sur cette thématique (--) »
30 donc voilà, c'étaient mes attentes, et bien sûr les élèves, l'épanouissement des élèves, où je sais que sur
31 des projets de longue durée, c'est difficile de garder leur attention, leur motivation, et c'est sans cesse et
32 bien (.) tenir compte d'eux surtout, et puis d'adapter : « alors bon, là, nous on avait cet objectif-là, mais
33 ça va pas être possible parce qu'ils sont pas (.) ils n'adhèrent pas, et donc, euh (--) on fait autrement »,
34 et au fur et à mesure d'adaptation du projet (--) euh (--) alors bon c'est pas le projet que les adultes
35 avaient au départ ((rire)) mais on arrive à, euh (--) à réaliser des objectifs et puis, euh (--) à ne pas, euh
36 (--) perdre des élèves en route, et c'est ce qui est très difficile en terme de pédagogie, puisqu'ils ont
37 l'impression de faire toujours la même chose, de voir toujours les mêmes personnes et puis, et au fur et
38 à mesure, ben quand ils voient le résultat final, ils se disent : « ah ben quand même, c'est nous là (--) ».
39 Donc voilà un peu, euh (--) mes attentes.
- 40 Cherch1 : Et donc là vous avez le sentiment, euh (--) donc, chez les collègues qui font partie du projet, ça
41 a changé des choses, j'ai bien compris ce que vous avez dit ? mais chez d'autres (--)
- 42 Principale : Chez d'autres aussi, puisque donc les deux collègues en particulier, qui ont intégré le projet
43 dès le départ, en salle des professeurs décrivaient un peu ce qui se passait, les collègues sont venus aux
44 restitutions voir et c'est vrai que ça a (.) ça a créé une dynamique au sein de l'équipe ; alors pas dans
45 l'ensemble, mais en tout cas une manière de dire : « ben, on peut essayer », et d'ailleurs lors d'une
46 réunion de travail sur le projet pédagogique, l'un des enseignants, qui était là au tout début dans la
47 réunion, a dit : « ben c'est intéressant d'avoir un projet pour accrocher pour motiver nos élèves et pas
48 les perdre en cours de route et, euh (--) de lutter un peu contre le décrochage » et, euh (--) il trouvait
49 intéressant de travailler par projet.
- 50 Cherch1 : Et vous avez le sentiment que ça a un impact (.) justement vous parlez de décrochage (--)

Entretien semi-directif, année de 4^e, Principale

51 Principale : Je(.) je mesure pas forcément, mais en tout cas d'intéresser les élèves à travailler autrement,
 52 à donner du sens en disant : « ben là je fais de l'allemand mais je suis avec une comédienne » euh (--) ça
 53 ça (.) ça les motive davantage. Donc, euh (--) c'est vrai moi après j'ai pas encore le (.) le (.) le (--) euh (--)
 54) on n'a pas encore les mesures sur le (.) sur le décrochage, mais en tout cas en termes de motivation et
 55 de se dire : « je vais pas à reculons dans ce cours, j'aime pas l'allemand, j'aime pas l'anglais, ah puis art
 56 plastique à quoi ça sert ? » donc, ils n'y vont pas à reculons ; ils se disent : « on a commencé un travail,
 57 euh (--) ben faut qu'on aille jusqu'au bout il faut que je finisse ma (.) ma production, euh (--) là, la fois
 58 dernière j'ai pas réussi à dire ma phrase donc cette fois-ci je vais, je vais réussir à la dire » puis travailler
 59 avec les uns les autres, les camarades, alors que en classe ben la leçon est passée, on passe à une suivante
 60 et on passe à une suivante et on leur donne pas l'occasion de revenir sur ce qui n'a pas été. Euh (--)
 61 seulement quand on a des cours de soutien, euh (.) l'approfondissement, alors que là, euh (--) ben si la
 62 phrase ils ne la connaissent pas, ils la répètent, ils reviennent dessus, euh (--) il faut qu'il y ait l'intonation
 63 donc là c'est vrai que de ce côté-là en termes de motivation c'est, euh (--) c'est important pour eux.

64 Cherch1 : Et moi je pense à un enfant comme <Dylan> par exemple (---)

65 Principale : <Dylan>, euh (--) donc il a des difficultés, euh (--) scolaires mais il, euh (--) il aime bien aller
 66 dans ce cours-là parce que il échange différemment, alors que quand il est devant sa copie ou quand on
 67 l'interroge, il se dit : « bon là je ne vais pas réussir à répondre, euh (--) je vais me sentir un peu inférieur
 68 puisque euh (--) ou en mal-être » alors que là, il est (.) ils sont ensemble et donc chacun, par ses
 69 compétences, va réussir à faire, euh (--) ce que ce qu'on lui demande, euh (.) et ça les rassure en terme
 70 d'image de soi par rapport à être devant sa question et dire : « ben là je n'y arrive pas » et il ne va pas
 71 pouvoir dire à son camarade : « ben là tu m'aides » en fonction de l'exercice que le professeur a donné,
 72 alors que là ensemble à se regarder les uns les autres, euh (--) ils apprennent et ils s'entraident.

73 Cherch1 : Est-ce, parce que un moment donné, il avait rencontré aussi des grandes difficultés en terme
 74 aussi de de notes scolaires, euh (--) je sais que EnsAll m'en avait parlé un petit peu, et vous lui avez
 75 donné, je crois, les (.) les encouragements, c'est ça ?

76 Principale : Oui il a eu les encouragements puisque il ne (.) il ne baisse pas les bras. Donc je sais qu'à un
 77 moment donné on avait (.) on avait peur que, à cause de ses difficultés scolaires, il se mette à s'absenter.
 78 Alors que c'est pas du tout le cas et donc il s'est vraiment accroché et on voit que ses résultats ont stagné ;
 79 en fait il n'y a pas eu de chute, où il pouvait se dire : « j'ai une note très insuffisante, ben je vais, je vais,
 80 je vais jeter le crayon puis je ne fais plus rien » là il s'est vraiment maintenu et il faisait des efforts pour,
 81 euh (--) essayer de produire, euh (--) ce dont il était capable et de pas se dire : « ah ben non, je sais pas,
 82 j'y arrive pas, je n'essaie pas » alors que, comparativement à l'an dernier où il s'était vite démotivé, là on
 83 a vu, entre le premier et le deuxième trimestre, où, euh (--) il s'est accroché, il a maintenu ses (.) ses (.)
 84 ses résultats scolaires, voir il les a (.) il a progressé. Donc ça permet, ça lui permet, voilà, de s'accrocher.

85 Cherch1 : Et est-ce que vous pensez que c'est indépendant, que c'est quelque chose qu'il aurait de toutes
 86 façons fait parce que ça correspond à une évolution personnelle ? est-ce que vous pensez que c'est peut-
 87 être parce qu'il peut se raccrocher par une autre activité ? ou est-ce que vous n'avez pas les moyens de
 88 faire le lien avec le projet, justement ?

89 Principale : Ça peut être un peu des deux puisque là, c'est vrai que EnsAll, avec, euh (--) ce (.) ce projet,
 90 permet de raccrocher chaque fois sur son cours et puis de leur donner des pistes en disant : « ben vous
 91 voyez, là, pendant le projet, vous avez fait comme ci, vous pouvez le reprendre sur le travail, soit en
 92 français ou en mathématiques » et de leur, leur remettre en mémoire comment ils se sentaient au
 93 moment où ils faisaient l'exercice avec, euh (--) les personnes du projet, et quand ils sont devant leur
 94 copie quand on les interroge, de leur dire : « ben tu fais marcher ta mémoire, comment tu étais, et c'est
 95 la même chose après ». Les notions sont différentes bien sûr mais c'est, euh (--) un va-et-vient continu
 96 pour leur dire : ben s'ils savaient le faire à un moment donné, il n'y a pas de raison qu'ils ne sachent pas
 97 le faire dans une autre discipline.

98 Cherch1 : Euh (--) et en terme de prise de risque vous m'avez dit tout à l'heure, hum (---) «les
 99 enseignants, par exemple, s'attachent différemment à leur programme, ça ne leur fait plus peur » ce sont

Entretien semi-directif, année de 4^e, Principale

- 100 vos mots je crois et vous-même qu'est-ce que vous pensez de cette attitude par rapport, ben, au cadre
101 institutionnel par exemple ?
- 102 Principale : Ben c'est pas que ça ne leur fait plus peur le programme ; parfois, un moment donné, quand
103 on a une classe, on se dit : « j'ai un programme à effectuer, sur une période donnée, et puis je vois que il
104 y a des problématiques autres que les contenus, mais sans régler ces problématiques, on peut pas
105 avancer dans le programme, et donc le (fait de) travailler avec ces dispositifs, avec euh (--) en innovant,
106 ça permet de régler ces problématiques tout en avançant dans (.) dans le programme puisque c'est vrai
107 souvent on a la réflexion : « oui, mais si on a un intervenant en classe, quand est-ce qu'on va faire notre
108 programme ? » Et donc là ils arrivent à faire le lien entre eux : ça OK, ben dans mon programme je pourrai
109 l'intégrer puisque souvent on se dit ben voilà il faut que je fasse mon plan, mon objectif, etc. alors que ce
110 que ce type de projet permet de (.) de travailler autrement tout en avançant, euh (--) dans le programme
111 et les enfants n'ont pas l'impression que c'est le programme ; parfois il y a des questions : « mais quand
112 est-ce qu'on fait cours ? » « C'est ce qu'on est en train de faire ! Mais en le fait autrement » ; et puis bon
113 après l'important c'est qu'il y ait une synthèse sur les notions à retenir. Donc là, les enfants, c'est vrai
114 que si on ne leur donne pas ces synthèses-là, ils ont pas l'impression de travailler. Donc quand on leur
115 pose la question « ah ben non, on fait rien en allemand ou en anglais » « mais pourtant tu sais t'orienter
116 dans une ville, tu sais répondre à des questions », il fait « ah ben oui ! » Oui c'est la peur de pas finir le
117 programme, et euh (--) mais après, bon après c'est avec l'expérience où heu (.) les (.) les professeurs, à
118 force de (.) de travailler de cette manière, vont se dire : « ben oui, bon on a le programme, je suis pas
119 obligé d'avoir une feuille avec des questions : comment je m'appelle, où j'habite, quel âge j'ai, heu (.)
120 comment est ma chambre ? euh (--) on peut faire autrement et donc c'est vrai que c'est, c'est du temps,
121 ensuite c'est l'investissement des enseignants pour préparer ces séquences différemment, et de se dire
122 que après on gagne ce temps-là puisque les enfants ben on les motive, et heu (.) donc c'est du temps
123 gagné sur le long terme donc si on regarde sur euh (--) du court terme, on peut se dire : c'est beaucoup
124 d'investissement pour peu de choses, mais sur le long terme: c'est beaucoup de temps gagné, et pour
125 les enfants et pour les enseignants.
- 126 Cherch1 : Et puis depuis le début, mais là de plus en plus, on, on, on intègre les biographies d'histoire
127 des enfants, les langues aussi des enfants, oui ; vous vous positionner comment par...
- 128 Principale : Ben c'est intéressant puisque chacun va raconter son histoire et en même temps, ce qui est
129 intéressant, c'est de rester dans le cadre commun, parce qu'on se dit : bon on est chacun différent, on
130 apporte chacun notre euh (--) notre pierre à l'édifice, mais, euh (--) il faut que ça reste dans un édifice
131 commun puisque ça peut vite, euh (--) être, euh (--) j'allais dire des différences qui accentuent encore la
132 différence et qu'on ne puisse plus, euh (--) avancer ensemble. Alors que là ils sont fiers puisque on leur
133 demande de raconter leur histoire, de parler dans leur langue et en même temps il sont curieux de
134 découvrir la langue de leurs camarades, et puis tous ensemble pour ce projet commun de l'anglais et de
135 l'allemand. Non, c'est intéressant puisque parfois ils sont étonnés : « ah bon, on peut dire ça ? » « oui,
136 dans ce projet-là, où dans ce cadre-là, mais tu ne vas pas arriver en cours de français et parler dans ta
137 langue » donc c'est, voilà ; ils savent faire la part des choses entre le moment où ils sont dans (.) dans,
138 dans ce projet et puis ils apportent leur richesse, et puis avec cette richesse-là ça permet aussi dans les
139 autres cours (--) donc ça n'est, c'est plus un complexe pour eux ; pour certains élèves c'est un complexe
140 en disant : « j'ai une autre langue » mais ils n'en parlent pas du tout, où on les interroge pas, on leur
141 demande pas euh (--) toujours pour, de peur que ben on, on, on partialise plutôt que, que d'avoir un, un
142 moule commun. Non, c'est intéressant.
- 143 Cherch1 : Et donc, euh (--) vous avez donc, ben, du coup accepté beaucoup de (.) enfin, et même
144 encouragé avec votre attitude, encouragé euh (--) une approche comme vous dites innovante et vous
145 avez aussi même, il me semble, ben donné la possibilité d'avoir une évaluation sous une forme
146 différente, une évaluation un peu qualitative, c'est ça ? Vous pourriez un peu (--)
- 147 Principale : Oui. Ben dans les bulletins, voilà, euh (--) par rapport à (.) sur l'appréciation des (.) des
148 enseignants euh (--) c'est vrai que la note va pas forcément refléter tout le travail qu'ils ont fait, euh (--)
149 dans ce (.) dans ce projet puisque comment on va évaluer les progrès que les enfants ont fait en termes

Entretien semi-directif, année de 4^e, Principale

150 d'image de soi ? Euh (--) des enfants qui étaient très timides au début du projet, qui n'osaient pas
 151 intervenir, qui le font maintenant, qui sont plus à l'aise, c'est vrai que je demande au professeur
 152 d'indiquer une évaluation de ce côté-là pour, voilà, valoriser les élèves et puis ça permet, euh (--) ça leur
 153 permet, à eux, de voir qu'on reconnaît aussi tout le travail qu'ils ont fait en dehors, en dehors d'une note
 154 chiffrée. Après c'est vrai qu'il reste encore du temps à travailler de ce côté-là, euh (--) pour arriver à une
 155 évaluation plutôt qualitative, euh (--) sans note, donc euh (--) et ça c'est compliqué.

156 Cherch1 : Et vous aimeriez ça ?

157 Principale : Mais par rapport à ce type de projet, oui, puisque, bon, à un moment donné euh (--) l'élève
 158 va savoir répondre ou pas et puis au fur et à mesure du (.) du projet on n'y pensera même plus et ce sont
 159 des choses qu'il aura acquises, euh (--) sans forcément se dire : « top-là, on va noter, euh (--) en chiffre
 160 ce côté-là » alors que c'est des choses qu'ils savent faire donc c'est vrai que en terme de notes, après pas
 161 pour toutes les disciplines mais c'est vrai que pour certaines (.) certains dispositifs ou certaines, euh (--)
 162) compétences, euh (--) c'est vrai que en terme de qualité c'est intéressant de voir un petit peu l'impact
 163 de tout ça sur les élèves, de dire : « voilà, là tu as réussi, là il te reste à faire mieux pour, euh (.) pour y
 164 arriver ».

165 Cherch1 : Ben, c'est c'est, c'est merveilleux. Et j'avais juste encore, par rapport aux enseignants et par
 166 rapport à l'équipe que vous connaissez bien, l'équipe puisque nous, on connaît bien les enseignants du
 167 projet mais un petit peu moins (---) je me souviens de la transition entre la première et la deuxième
 168 année qui a été un peu délicate ((rires)) et bon j'aimerais que vous me parliez un petit peu de l'évolution
 169 par rapport à ce positionnement des autres collègues qui n'étaient pas forcément impliqués dans ce
 170 dispositif.

171 Principale : Bon, certains ont totalement changé d'avis sur l'impact et sur les apports que ce dispositif a
 172 pu apporter, euh (--) à la classe et puis à l'établissement et puis d'autres sont restés sur leurs positions,
 173 mais je pense que c'est la peur de se dire : « bon ben s'il y a des intervenants qui arrivent, on va devoir
 174 laisser du temps sur nos cours aux collègues pour qu'ils puissent avancer dans leur projet » mais les
 175 professeurs qui ont intégré le projet n'ont pas du tout ce raisonnement parce que ils restent dans les
 176 apprentissages, donc pour eux c'est pas une perte de temps en terme de cours et de programme
 177 classique, euh (--) donc là il y a une évolution et puis ça a permis aussi de (.) de rayonner sur le collège
 178 puisque on a pas mal de petits projets euh (--) par classe donc l'idée c'est que ça se généralise pour
 179 toutes les classes pour qu'on arrive un petit peu ; donc sur les classes de quatrième ça fonctionne très
 180 bien et en sixième également, et puis il reste cinquième troisième, après, la troisième il y a l'échéance du
 181 brevet donc les enseignants ont moins de temps pour travailler autrement et du coup avec l'inquiétude
 182 du travail sur l'orientation et euh (--) et heu (.) le brevet donc c'est plutôt un enseignement classique
 183 que de (.) que d'innover sur ce niveau là mais c'est vrai que c'est intéressant, euh (--) de voir cette
 184 évolution au sein du collège où, ben, on n'y pensait pas, puisque voilà, on n'avait jamais eu l'occasion de
 185 travailler autrement et depuis ce (.) ce projet c'est vrai que les (.) les enseignants osent essayer de
 186 travailler autrement, même si c'est (---) on a un atelier, une classe jardinage, je l'appelle comme ça, mais
 187 c'est deux heures tous les vendredis avec une classe de sixième et deux enseignants et, euh (--) tout
 188 doucement, ils travaillent en français et en SVT, chose qui ne se faisait pas jusqu'à maintenant et puis en
 189 quatrième on a également des projets avec le conseil général sur la culture au collège, donc on a plus de
 190 projets que de possibilités offertes, mais c'est intéressant de voir tout ce foisonnement de (.) de
 191 professeurs volontaires pour travailler autrement ; non, non, c'est bien. Après c'est vrai que le (.) le
 192 projet, bon c'est vraiment quelque chose d'assez conséquent, euh (--) avec beaucoup d'intervenants et
 193 donc voilà (.) pour trouver les disponibilités des enseignants au même moment, ça ça reste compliqué
 194 sachant que on a des plages horaires, on est contraints par les plages horaires, donc c'est un peu la
 195 difficulté de la mise en place de ces projets assez lourds, euh (--) et sur la durée (--) oui. Mais là depuis
 196 trois ans c'est rentré dans les (--) dans les moeurs, j'allais dire ((rire))

197 Cherch1 : Même au niveau de votre organisation interne, finalement, vous avez trouvé un (.) une
 198 organisation je pense ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, Principale

- 199 Principale : Oui oui au fur et à mesure, en trois ans, voilà, on s'est améliorés et puis on va continuer. Non
 200 non, ça, c'est vrai c'est toujours, et puis on sent un peu, bon certains enseignants mais pas tous, qui ne
 201 souhaitent pas travailler comme ça, bon ça, c'est légitime donc, euh (--) mais c'est pas un frein, c'est plus
 202 un frein en tout cas pour lancer, ben c'était la nouveauté, euh (--) on craignait un petit peu de se dire,
 203 bon, on va où ? là c'est, c'est, voilà ils sont rassurés de ce côté là.
- 204 Cherch1 : Et ma, ma dernière question sera par rapport aux familles. Est-ce que vous, vous avez des des
 205 retours des familles, des questionnements des familles, est-ce que vous (---) ?
- 206 Principale : Pas tant de questions que ça, mais, euh (--) le point positif c'est que je n'ai pas, euh (--) de
 207 demandes d'arrêter ce projet ((rire)) ; donc c'est déjà, euh (--) très, très positif pour l'établissement
 208 puisque pour certains projets je sais qu'il y a des familles qui viennent me voir et disent : « Principale,
 209 avec les élèves, telle classe, tel niveau de classe ? » je dis « oui c'est dans le cadre du programme » et là
 210 c'est vrai je me dis : « ah, si j'ai cette question c'est qu'on a pas assez explicité l'intérêt de ce dispositif ou
 211 de cette action ». Là ça n'a pas été du tout le cas pour ce projet et ça fait trois ans que c'est en route
 212 maintenant, on n'a, on n'a jamais eu, de la part des parents, une demande pour arrêter pour revenir à un
 213 enseignement euh (--) classique ; non pas du tout ; non et puis certains sont contents aussi quand leurs
 214 enfants leur racontent ; alors j'espère qu'ils viendront nombreux à la restitution mais ça c'est pas (---)
 215 je pense qu'ils n'ont pas de l'habitude d'aller voir leurs enfants euh (--) sur des choses positives et euh
 216 (--) donc j'espère que cette année ils vont (.) ils vont se déplacer ; donc sachant qu'on a envoyé
 217 l'invitation et que leur enfant leur en ont parlé et puis on insistera également cette semaine pour euh (-
 218 -) leur demander une confirmation de leur présence ou pas.
- 219 Cherch1 : Oui parce que vous dites, alors est-ce que j'ai bien compris - parce que je ne veux pas mal
 220 interpréter - que lorsqu'ils viennent à l'école c'est plutôt lorsqu'il y a un problème, c'est ça ?
- 221 Principale : C'est ça, donc quand on les, on les appelle pour les rencontrer (.) pour telle ou telle chose en
 222 terme de comportement ou d'absentéisme de leurs enfants, ils se déplacent, y=a pas de soucis et là c'est
 223 vrai que de manière générale, de manière collective les parents se déplacent moins. Que ce soit pour une
 224 restitution de projet ou une action sur l'orientation, ils se déplacent moins de ce côté là. Alors les parents
 225 de sixième, oui, se déplacent plus facilement mais arrivé en quatrième troisième, euh (--) les parents
 226 sont moins dans cette volonté d'aller, euh (--) de se questionner sur ce qui se passe, disant : « c'est
 227 l'affaire de l'école, on a confiance, donc je me présente ou pas, mon enfant aura toutes les informations
 228 nécessaires qu'il me transmettra ; et donc euh (--) alors que c'est un paradoxe, pour le côté un peu, euh
 229 (--) disciplinaire, ils vont être là. Donc j'espère que là, cette année, ils se déplaceront pour voir le (.) le
 230 travail de leur enfant
- 231 Cherch1 : Très bien je vous remercie.

Annexe 52 - Transcription année de 4^e : Entretien individuel semi-directif – Comédienne germanophone ComAll, 12/01/2014

[12/01/2014]

[Chez ComAll]

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne germanophone ComAll

- 1 ComAll: Mmmmm (--) et pour moi aussi parce que je pense que mon mon regard, ma perception,
2 ma (-) ma façon et (.) et d'être et de (.) de faire certainement [s'est certainement aussi
3 transformée
- 4 Cherch2 : Mhm]
- 5 ComAll: Et (3 sec) en plus je me sens aussi en plein en plein DANS le parcours donc euh (2 sec) et
6 est-ce que j'ai est-ce que j'ai assez de recul, je n'sais pas? ((rigole)) Je ne sais pas.
- 7 Et si tu te replace, c'était un petit peu l'idée hein de voir les enfants (--) en 6è puis les enfants en
8 5è, comment tu les vois
- 9 ComAll: Ouais, ouais ouais des photos qui dev (.) ((rit))]
- 10 Cherch2 : par exemple ici c'est en début de 4è.
- 11 ComAll: Oui, oui. (--)
- 12 Cherch2 : Ehm.
- 13 ComAll: Oui ils ont (.) ils ont changé, ils ont grandi. (-) C'est ce que je veux dire par là ben
14 évidemment ils ont changé et grandi parce que ((rigole)) ils sont (--) ils avaient (douze ans) et
15 maintenant ils en ont plutôt quatorze (-) c'est normal
- 16 ((rigolent))
- 17 ComAll: Mais donc donc euh (.) oui oui déjà la transformation est quelque chose je crois de (.) de
18 très présent de très fort à leur âge hein (.) de toutes façons. C'est ce qui pour nous est (.) moins,
19 moins d'actualité même si si on se transforme aussi mais c'est peut-être moins (--) moins
20 évident (.) moins inhérent à (---)
- 21 Cherch2 : Et puis moins rapide?
- 22 ComAll: Oui moins rapide, différent. (--) ehm (--) j'ai euh (.) euh (.) ce que je peux comme ça déjà
23 formuler je l'ai dit un peu tout à l'heure (--) euh (.) quand je me souviens du travail du groupe,
24 qu'on a essayé de faire justement y=a un an c'était ((rigole)) c'était un BOUHOA ((fait un ample
25 mouvement avec ses mains)) c'était complètement (-) ça avait explosé c'était parti dans tous les
26 sens et je me suis dit « Mais enfin ils ont jamais travaillé en groupe ils ont (--) euh (.) c'est
27 quelque chose qu'on leur a jamais appris » puisqu'on sentait vraiment que c'était une euh (.)
28 compétence qu'ils avaient pas de travailler en groupe. Et quand j'ai vu la la (.) la dernière séance
29 comment (-) COMMENT ils ont (.) ils ont vraiment travaillé en groupe, travaillé en groupe aussi
30 avec euh (.) avec des (.) des copains qu'ils ont pas choisis. Ça n'a pas été une question. Et (.) je me
31 suis dit là il y a euh (.) quand même [euh (.) quand même une route
- 32 Cherch2 : Ils ont quand même changé quoi]
- 33 ComAll: ouais ouais ouais] qui a été faite. (--) ehm et je pense aussi mais ça ça c'est toujours euh
34 (---) quand on est dedans c'est (.) c'est (--) ces changements qui (.) qui finalement se passent
35 d'une séance à l'autre mais, tu vois, c'est (--) quand tu es dedans tu (.) tu (---) tu vois pas c'est

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne germanophone ComAll

36 comme tu vois pas forcément grandir tes propres enfants alors que si tu les as pas vus pendant
 37 trois mois tu vois comment ils ont changé. Mais je pense qu'il se passe (--) plein de choses
 38 évidemment euh (.) euh (.) comme je disais aussi tout à l'heure quand <Zero> qui tout d'un coup
 39 euh (.) je pense que c'est pas simple pour lui hein? <Zero> euh (.) qui tout d'un coup euh (.) la
 40 dernière fois je voyais bien que qu'il était vraiment DEDANS et (.) et il exprimait le (.) le le (--)
 41 besoin, le souhait (.) que l'autre lui traduise pour qu'il puisse euh (.) qu'il puisse euh (.)
 42 comprendre et (.) et et (.) et et (.) et répondre (-) participer à ce qu'on ce qu'on à ce qu'on
 43 cherchait à trouver ensemble. Et je me dit y a (.) il y a (.) non ça n'aurait pas (.) ça se serait pas
 44 passé comme ça (--) Je pense qu'il aurait été beaucoup plus démuni par rapport à son désir et
 45 peut-être à sa façon de (-) d'être en demande face à un autre euh (.) un autre euh (.) un copain de
 46 la classe et j'ai vraiment la sensation qu'au niveau de leur euh (.) de leur médiation interne je (--)
 47 j'ai quand même l'impression que c'est (.) c'est (--) assez impressionnant ce qui (.) ce qui est en
 48 train là de (--) de commencer à surgir c'est (.) c'est (--) c'était certainement en germe mais là j'ai
 49 l'impression actuellement (--) euh (.) en tous les cas quand MOI je suis avec eux je le ressens
 50 assez fortement cette (-) cette façon qu'ils ont de (.) de de (.) de euh (.) d'être ensemble et de (-)
 51 de faire surgir de la situation la compréhension et de s'expliquer les choses de (.) de les uns de
 52 savoir « mais j'ai pas compris » les autres tout de suite en (.) en en essayant de (.) de faire
 53 émerger quoi la (-) la compréhension (-) et (.) et aussi parfois quand on (.) on est avec Jane la (.)
 54 quelle est la (-) demande parfois qu'on leur fait et quoi

55 Cherch2 : C'est-à-dire [(

56 ComAll: La demande] c'est ce qu'on leur propose de faire, tu vois, demande (.) maintenant on va
 57 on va faire ceci et euh (.)

58 Cherch2 : Tu veux dire que la demande n'est pas la même aujourd'hui qu'elle était au début, c'est
 59 ça que tu veux dire?

60 ComAll: Non, je veux dire NOUS par exemple quand on pose (.) on propose euh (.) une une
 61 activité donc on leur demande euh (.) et je trouve que c'est maintenant c'est assez vite compris
 62 et c'est très vite pris en relais. (-) Alors qu'au début je pense que même ceux qui comprenaient (-
 63 -) c'était plus difficile pour eux de faire le médiateur là-dessus.

64 Cherch2 : Donc là t'as t'étais déjà en train (-) t'as déjà commencé à à aborder la deuxième
 65 question qui était

66 ((ComAllrigole))

67 Cherch2 : Non non, mais c'est bien c'est sur le translanger en fait parce qu'on en a parlé ce matin
 68 (-) ehm tu vois la question c'était: Qu'est-ce que tu as observé des capacités des élèves à
 69 translanger donc t'es déjà en train de répondre à ça, (--) leur capacité à passer d'une langue à
 70 l'autre et à et à ehm (-) à être dans la situation et agir dans dans [la situation

71 ComAll: Ouais]

72 Cherch2 : Est-ce qu'il y a des exemples un peu précis qui te viennent euh (.) à l'esprit les choses
 73 qui sont passées à un certain moment qui t'ont vraiment surprise ou qui t'ont euh (.) quand tu
 74 dis c'est (.) tout à l'heure t'as dit « c'est phénoménal », mais euh (.)

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne germanophone ComAll

- 75 ComAll: Oui euh (.) c'est touffu hein (.) c'est dense c'est dense et euh (.) c'est vrai c'est pas (--)
76 comme nous on est aussi dedans.
- 77 Cherch2 : Mhm.
- 78 ComAll: Tu vois ? C'est euh (.) on est on est avec euh (.) quoi dans ((rigole)) dans [la piscine
- 79 Cherch2 : ((rigole))
- 80 ComAll: Dans la mer euh (.) on est DEDANS. C'est pour ça que votre place à vous euh (.) elle est
81 elle est aussi très précieuse pour euh (.) pour nous parce que euhm (.) parce que quand t'es
82 comme ça face à euhm (.) face au groupe (.) t'es t'es dedans quoi et donc euh (.) quand je parlais
83 tout à l'heure de (.) de recul en tout les cas, t'essaies d'en avoir un c'est c'est pas (.) c'est pas le
84 même. Euh donc (.) pour répondre à ta question (4 sec) pour sortir d'une d'une généralité euh (.)
85 (8 sec) j'ai du mal à te donner un exemple précis euh (.) pourquoi? (---) pourquoi j'ai du mal?
86 Euh (.) (5 sec) j'ai en ce moment l'impression que c'est comme si (---) tout tout le groupe est
87 tellement dans un mouvement là que je que je ssssens oui je sens que c'est cette cette
88 compétence je sais pas si je peux le dire comme ça translangagère (--) elle est vraiment en train
89 d'émerger (---)
- 90 Cherch2 : Mhm.
- 91 ComAll: (--) et (6 sec) et j'ai plus la sensation je ne sais ehm de quelque chose qui change
92 vraiment dans dans (5 sec) ((fait de grands cercles lents avec ses bras)) dans l'ambiance globale
93 quoi euh (.) de la façon de (.) de de pouvoir proposer les choses la façon dont eux il s'en
94 emparent entre eux par rapport à nos propositions, par rapport au fait que ça peut maintenant
95 aussi aller plus plus plus en profondeur. (-) J'ai une espèce de sensation de quelque chose de (2
96 sec) de global (.) une espèce de (vague) ((rigole))
- 97 Cherch2 : comme une fluidité en quelque sorte ?
- 98 ComAll: Oui oui oui et j'ai j'ai (--) j'ai vraiment du mal sinon je vais te reparler de toujours les
99 mêmes qui sont en effet ceux qui (.) ce sont toujours ceux qui comprennent extrêmement vite et
100 qui (.) qui font les médiateurs et tout ça (--) mais et euh (.) ah?
- 101 Cherch2 : Comme par exemple ?
- 102 ComAll: Tu vois <Lyonel> euh (.) tu vois euh (.)<Jason> euh (.)tu vois euh (.)<Chelsea> euh (.)
103 euh (.) mais je pense par exemple à <Mina> qui est parfois plus (---) tu vois elle a pas (--) mais en
104 même temps elle est elle est (.) très très présente et (4s) elle est pas moins dans la médiation
105 mais parfois d'une manière moins (--) plus plus ((gesticule)) comme ça peut-être.
- 106 Cherch2 : (souterraine)
- 107 ComAll: Oui oui oui. Et c'est (.) c'est (--) c'est ehm là où je voulais en venir. Il y a bien sûr toujours
108 ceux qui ont des des des (--) personnalités qui (.) qui existent tout de suite très fortement par
109 rapport au groupe. Mais justement j'ai (-) j'ai la sensation que ceux qui sont un peu plus (--)
110 timides, en retrait ou qui ont des personnalités moins moins expansives (--) eh j'ai l'impression

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne germanophone ComAll

111 que (--) y y ils commencent aussi à (--) je les sens exister (--) actuellement plus fortement que
112 certains l'année dernière.

113 Cherch2 : D'accord. ((hochement de tête))

114 ComAll: Eh (2 sec) je sais pas si ((rigole)) c'est une réponse mais mmh mais mais eh
115 ((hochement de tête))

116 Cherch2 : Est-ce que et ce qui est étonnant pour moi parce que en même temps c'est c'est (-)
117 c'est très intéressant qu'est-ce qui te (-) cette sensation c'est une sensation diffuse que t'es en
118 train d'exprimer là c'est-à-dire euh (.) toi donc ton rôle de comédienne quand tu les emmènes
119 pourtant tout à l'heure on a parlé de la fois dernière où euh (.) ils voulaient pas entrer dans euh
120 (.) ils voulaient pas entrer la première heure le jeudi dernier en action et puis après
121 apparemment ça s'est fait puisque euh (.) c'est euh (.) qu'est-ce qui te (.) c'est quoi les indices
122 que tu utilises pour te faire (.) qui te font dire que t'as cette sensation-là?

123 (4 sec)

124 ComAll: Alors la dernière fois effectivement il y eu cette première heure que j'appelle euh (.)
125 assez sportive ((rigole)) après bon il y avait là dedans (--) tout ce qui fait que que la euh (.) la
126 particularité de (.) de du groupe on a parlé des uns et des autres qui effectivement ont pu (-) ont
127 pu être des meneurs assez perturbateurs mais je prends l'exemple de <Dylan>. C'est pour ça que
128 je l'ai pas (4 sec) <Dylan> euh (.) (--) pendant euh (.) pendant cette première phase je l'avais je
129 l'avais en face de moi et j'avais vraiment pas l'impression et c'est pour ça que finalement cette
130 première heure qui est pour moi qui (.) qui (-) qui pouvait évidemment se passer différemment
131 et être plus plus (-) plus simple ou allant tout de suite plus là (.) là où on voulait en venir mais
132 mais mais peu importe. Je sentais que (.) il n'y avait pas d'hostilité de sa part par rapport à ce
133 qu'on (--) à ce qu'on proposait. J'ai j'ai j'ai vraiment pas du tout senti ça il était là je crois qu'il
134 était il était lui-même par rapport à plein de choses qu'il avait lui-même dans dans dans la tête
135 dans le cœur euh (.) ((rigole)) i i i il était peut-être pas disponible, il était préoccupé mais je n'ai
136 absolument pas senti de (.) de de (--) de refus ou de refermeture par rapport à ce qu'on lui
137 proposait. Je crois simplement lui il était peut-être dans (2 sec) dans l'incapacité peut-être dans
138 une certaine souffrance de cette incapacité de rentrer tranquillement là-dedans parce que parce
139 que voilà on est préoccupé par beaucoup de choses et finalement une fois qu'on avait qu'on avait
140 trouvé peut-être (-) quelque chose qu'il pouvait sur ce moment-là porter, assumer (.) et ben il
141 était (.) il était génial quoi. Il était génial. Donc cette cette première heure m'a pas m'a pas
142 (--) m'a pas perturbée. Je pense que c'est parfois très (-) très (-) très compliqué aussi d'arriver
143 comme ça et de (.) de tout de suite changer de (.) de de mode (.) de fonctionnement de (-) le
144 corps n'a tellement plus le même status quand on se retrouve dans cette salle alors qu'on reste
145 (dedans on est collé avec sa doudoune derrière le bureau. Et donc là tout d'un coup c'est (.) c'est
146 (--) c'est très différent et évidemment dans cette première heure ben il se il se joue, il se règle
147 plein de choses quoi. Mais je ne l'ai pas du tout senti comme (-) comme une hostilité ou un non-
148 intérêt par rapport à l'activité. (2 sec) Ehm et après qu'est-ce qui me qu'est-ce qui me fait dire
149 ça ? Eh (--) ça c'était quoi ? Me faire dire [ça ?

150 Cherch2 : il y a le sentiment que (.) ils (--)

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne germanophone ComAll

- 151 ComAll: Oui eh [eh
- 152 Cherch2 : Un sentiment diffus que ils se (---)]
- 153 ComAll: oui (.) Je je (--) je] trouve quand même que maintenant il y a des moments où on arrive à
 154 avoir une une qualité d'écoute une qualité de concentration ça dure pas (--) forcément euh (.)
 155 c'est des moments hein? Mais après eh bon eh c'est (.) c'est (--) ce euh (.) qu'on n'avait pas avant,
 156 qu'on n'avait pas avant. Je trouve qu'ils commencent peut-être aussi à découvrir ce plaisir à eh à
 157 se laisser faire complètement dedans et (.) et parce que je crois que c'est quand on fait du
 158 théâtre un vrai plaisir eh un moment où pouvoir eh s'oublier quoi et profiter de (.) de de (--) de
 159 ces moments présents très forts de (---) de jeu. Je pense c'est d'ailleurs pour ça qu'on est un
 160 comédien. Parce que ce présent est très (-) très intense. Et donc on a une espèce de QUALITÉ que
 161 je n'ai PAS senti avant et cette qualité on ne peut l'avoir que si TOUT le groupe (-) eh tout le
 162 groupe à [(un moment donné)
- 163 Cherch2 : adhère]
- 164 ComAll: et fait cette eh je dis cette cette cette vague et ensemble dans ce mouvement (.) c'est-à-
 165 dire il y a tout d'un coup plus (.) un élément qui (.) parce qu'il arrive pas à rentrer dedans ou
 166 pour ou pour d'autres raisons et essaie d'empêcher les autres d'y rentrer parce que il sent bien
 167 s'il arrive pas et les autres y rentrent ben vous connaissez (.) un peu ce fonctionnement de
 168 groupe eh (--) où ils essaient pas de s'empêcher d'y aller et en même temps ceux pour qui c'est
 169 plus difficile parfois ça avait ou se mettaient (--) „off“ quoi. Et c'est peut-être parce qu'on a on a
 170 vraiment vécu des moments où j'ai senti que chacun (avec ce qu'il est) comme il peut, était
 171 ((ample mouvement des mains, expire profondement))
- 172 Cherch2 : [se laissait aller (--) dans la vague.
- 173 ComAll: était là-dedans], ouais. Oui (.) et voilà je crois que c'est ça qui me fait dire ça.
- 174 Cherch2 : Mhm. J'ai encore deux questions eh [donc eh
- 175 ComAll: Mais vas-y.]
- 176 Cherch2 : Donc eh voilà 5 minutes chacune. Non enfin mais ça a forcément (--) c'est très en lien
 177 avec ce que tu viens de dire parce qu'on se demandait (.) d'après toi ou dans ta perspective dans
 178 ta perspective, est-ce que tu penses que les élèves font un lien et s'ils en font, quel lien ils font
 179 entre le euh (.) le théâtre euh (.) donc tel que vous, vous voulez le faire avec euh (.) peut-être le
 180 rapport esthétique et puis (.) la classe et les langues et ce qui se passe dans la classe. Est-ce que
 181 tu penses qu'ils font des liens entre les phases de cours puisqu'on essaie beaucoup quand même
 182 de travailler là-dessus. Ehm est-ce que (---) oui ta perception de cette affaire-là.
- 183 (5sec)
- 184 ComAll : J'ai l'impression que ((rigole)) ça va être très bizarre ma réponse-là (-) ils vont le faire
 185 de plus en plus parce que je dirais que nous-mêmes entre (.) dans notre équipe de travail (-) on
 186 arrive aussi à de mieux en mieux faire les liens parce que j'ai l'impression que comme nous (--)
 187 dans notre travail entre (--) les professeurs, les enseignants et nous les comé- quand nous on fait

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne germanophone ComAll

188 pas le lien, pour eux ça va être aussi très difficile de le faire. Et plus (.) j'ai l'impression, plus nous
 189 on arrive à (--) à être ensemble dans le même projet eh je pense que plus ils vont le percevoir
 190 j'avais l'impression là que comme sur le texte je crois que les les trois professeurs de langue ont
 191 ont amorcé un travail super quoi là-dessus. Mais j'ai l'impression que c'est vraiment la première
 192 fois que qu'on a autant peut-être travaillé ensemble là-dessus et puis on est vraiment passé d'un
 193 texte qu'ils ont étudié en classe très concrètement euh (.) sur scène et là je pense que pour eux ça
 194 devient assez clair. Alors qu'avant on était peut-être parfois dans des choses plus abstraites
 195 puisqu'il y avait toujours (--) ce eh ça reste pour moi une question (.) tu sais dans le premier
 196 temps comment euh (.) est-ce que le théâtre qu'on fait bien sûr on a répondu « non ça doit pas
 197 (être comme ça) » mais est-ce que est-ce qu'il doit servir le le travail qui a été fait en allemand au
 198 niveau linguistique c'est-à-dire que s'ils ont abordé le vocabulaire de la voirie on va faire des
 199 improvisations sur la voirie ((rigole)) tu vois? Mais mais voilà mais comment ça interagit. Et et
 200 dans une première phase pour moi c'était ça me posait beaucoup de questions je crois ça ça
 201 continue ((rigole)) je continue à me les poser. Euh (.) comment passer à l'allemand euh (.) alors
 202 que quel vocabulaire ils ont euh (---) mais j'ai l'impression que sur ces questions-là aussi moi j'ai
 203 beaucoup évolué et parce que la la réponse est bien le mot « translangager » et pas on est en
 204 train d'impliquer un cours de langue au niveau de théâtre et que ça (--) ça circule très (--) très
 205 différemment mmmmais ehm (2 sec) mais je crois plus nous on on on est vraiment dans une
 206 vraie proximité avec eh les les les professeurs et on sait ce qui se passe ou ce qui s'est passé
 207 avant et après le cours de théâtre et pareil pour les eh les professeurs je pense que plus eux ils
 208 feront aussi le lien.

209 Cherch2 : Pourtant ben je je juste je t'écoute et puis je j'essaie de me remémorer la classe de 6è
 210 tu vois? Quand on a fait ce projet où ils avaient fait de la relaxation etc. Là on était quand même
 211 c'était assez cadré on savait ce qu'on faisait [on avait l'histoire

212 ComAll: Ouais.

213 Cherch2 : On avait] l'histoire des singes et puis on écrivait les scénar (.) les trucs de cours pour
 214 les mettre sur le site euh (.) donc euh (.) je dirais qu'est-ce qui est différent euh (.) qu'est-ce
 215 qu'on sait mieux maintenant euh (.) dans l'année de 4è qu'on savait pas dans l'année de 6è dans
 216 la même mesure où c'était très cadré on savait ce qui allait être fait euh (.) on savait qu'on allait
 217 euh (.)

218 ComAll: Mais eh oui bien sûr. Alors là je peux vraiment parler que pour moi et de [la proximité

219 Cherch2 : Oui, oui bien sûr]

220 ComAll: sur mon travail j'ai l'impression qui (.) qui se renforce peut-être nous-mêmes on a
 221 trouvé aussi notre (--) entre guillemets « méthodologie » ou notre façon de communiquer mais
 222 ben oui mais en même temps euh (.) c'est aussi le vécu qui s'est inscrit en eux quoi (--) qui est (.)
 223 et du coup je pense qu'il faut aussi ce vécu pour que les choses se (--) c'est des choses qui se
 224 décrètent pas.

225 Cherch2 : Mhm

226 ComAll: Et donc euh (.) le facteur temps, le vécu qu'ils ont maintenant (.) a aussi fait qu'ils
 227 arrivent à faire le lien. Et c'est ce que je te dis que ça se ça se décrète pas et à un moment donné

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne germanophone ComAll

- 228 très concrètement très physiquement (-) ils ont vécu le lien. Ils ont VÉCU. C'est une expérience
229 c'est plus et et donc on peut pas (-) on peut pas l'avoir faite avant de l'avoir vécue en bref (.)
230 c'est stupide que je (.) je dis là mais et je pense aujourd'hui après les les les deux années ils ont
231 ils ont vécu des choses ou retrospectivement euh (.) je sais pas s'ils l'ont formulé ou pas mais (--)
232 ils ont compris les liens.
- 233 Cherch2 : oui c'est ça. Ils l'ont compris même sans les avoir verbalisés quoi.
- 234 ComAll: Je j'ai l'impression.
- 235 Cherch2 : Tu penses que c'est aussi la même chose pour nous en tant qu'adultes enfin pour eh
- 236 ComAll: Oui, je le pense.
- 237 ComAll: Et donc pour arriver à la euh (.) à la question qui (.) qui va boucler un petit peu c'est (--)
238 dans la continuité (--) qu'est-ce que tu dirais que tu as appris euh (.) dans ce projet euh (.) les
239 deux années et demie
- 240 ComAll: ((rigole))
- 241 Cherch2 : Qu'est-ce que ça a changé pour toi euh (.) concrètement? Qu'est-ce que (5 sec) si tu
242 arrives à te remémorer quand tu es arrivée puis on t'a dit voilà, avec ComAng1 elle va parler
243 anglais, toi allemand euh (.) et puis aujourd'hui?
- 244 ComAll: ((rigole)) ((prend une grande inspiration)) (8 sec) Alors, c'est (.) c'est (--) vraiment une
245 route (3 sec) ehm
- 246 (Fin coupée, carte d'enregistrement pleine)

Annexe 53 - Transcription année de 4^e : Entretien individuel semi-directif – Comédienne anglaise ComAng2, 12/01/2014

[12/01/2014]

[Chez ComAll]

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne anglophone ComAng2

- 1 Cherch1 : Tu as froid ?
- 2 ComAng2 : Non, j'ai peur
- 3 Cherch1 : ((rires)) de parler devant le public, c'est ça ? Alors ((elle montre des images)). Bon voilà, là
- 4 c'est la première photo que j'ai mise ((elles passent en revue les visages des élèves)) y en a qui sont plus
- 5 là peut-être qui sont sur la photo mais tu les connais pas peut-être ((elles différencient les élèves)) bon
- 6 tu vois à peu près c'était (.) ça c'est ChargProg1 qui était là avant (--)
- 7 ComAng2 : Ah oui je l'ai rencontrée
- 8 Cherch1 : Ah oui, tu l'avais rencontrée ChargProg1?
- 9 ComAng2 : ((en regardant une image)) et là vous êtes où, dans la salle de classe ?
- 10 Cherch1 : Dans la salle de EnsAng2. Là elles étaient entrain de présenter les prochaines étapes. Voilà
- 11 bon alors je sais que toi tu commences euh (.) cette année, mais je sais que tu as longuement parlé avec
- 12 heu, avec ComAng1 du dispositif euh (.) des années précédentes je sais que tu avais regardé peut-être
- 13 quelques vidéos aussi ? c'est ça ?
- 14 ComAng2 : Oui oui, la lettre
- 15 Cherch1 : D'accord OK est-ce que tu avais aussi heu, les questions face caméra par exemple ?
- 16 ComAng2 : Je sais plus rappelle-moi
- 17 Cherch1 : Tu sais, ils se posent, en fait, dans la langue de leur choix, ils choisissent à l'avance mais ils se
- 18 posent une question à eux-même face caméra, suite à ce spectacle qu'ils avaient vu, et en fait ils se posent
- 19 par exemple, heu, euh (.) Steve disait heu, il devait se poser une question comme s'il se revoyait 30 ans
- 20 après. Et là il disait par exemple : bis du tot ? Est-ce que tu es mort ?
- 21 ComAng2 : Oui mais je pense que c'est plus ComAng1 qui m'en a parlé mais j'ai pas vu le
- 22 Cherch1 : T'as pas vu ? ben j'pourrai, si ça t'intéresse à l'occasion j'te montrerai
- 23 ComAng2 : Oui
- 24 Cherch1 : (((elle montre une image))) Donc heu, ça tu vois ce que c'est à peu près ? tu vois c'est le
- 25 dispositif de l'année dernière où heu, donc là c'était les lettres, justement, qui étaient filmées et puis
- 26 après on les mettait en observation, et ils devaient essayer de comprendre, euh (.) puisque c'était en
- 27 verbal, c'était joué, ils devaient essayer de comprendre, et tirer au sort un élève et puis ils devaient
- 28 essayer de comprendre ce que jouait l'enfant mais surtout ce que pensait l'enfant. Là c'était
- 29 extrêmement dur donc après ComAng1 et ComAll ont recadré, ont dit OK ben au moins aux 4 étapes qui
- 30 correspondent aux 4 étapes de la lettre, heu, est-ce que vous, heu, vous pouvez nous dire les quatre
- 31 émotions ? Donc ils devaient heu, décoder les, les étapes, ils ont essayé de décoder les étapes au moins
- 32 parce qu'ils ont exprimé leurs difficultés, à lire, tu vois à lire ce que faisaient les autres. Et bon, donc toi
- 33 par rapport à ce que tu as vu de l'année dernière, à ce que tu sais de ComAng1 et à ce que tu perçois,
- 34 déjà si tu te, de cette année, heu, ma toute première question serait, euh (.) : si tu, heu, enfin comment
- 35 tu perçois, déjà si tu te remémoires tout ce que tu as pu faire, je suis en train de chercher mais je vais
- 36 trouver ((elle cherche des images dans ses papiers)) des activités que vous avez pu mener ensemble,
- 37 est-ce que heu, d'après toi ce travail puis en plus t'as une grande expérience avec d'autres classes, est-
- 38 ce que ce travail en théâtre et langue heu, transforme des choses chez les élèves ? et si oui, qu'est-ce que
- 39 tu perçois en fait qui pourrait être transformé chez les élèves par ce, cette approche ?
- 40 ComAng2 : Chez eux ?
- 41 Cherch1 : Heu, oui chez les élèves en général et chez eux en particulier, oui chez eux en particulier
- 42 ComAng2 : Heu, alors. Répète la question ?
- 43 Cherch1 : Donc si tu te remémoires un petit peu l'évolution, donc de ce que tu sais des deux années, donc
- 44 si c'est trop compliqué par rapport à ce que tu perçois là maintenant est-ce que tu perçois des

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne anglophone ComAng2

- 45 changements chez les élèves? Chez ceux-là, et est-ce que tu pourrais le mettre en lien avec le travail que
46 vous menez et qu'est-ce que tu serais capable, là maintenant, à ce stade là maintenant, c'est pas grave si
47 c'est, enfin à ce stade, qu'est-ce que toi tu perçois en fait ?
- 48 ComAng2 : C'est peut-être un peu tôt, je réfléchis, euh (.) qu'est-ce qu'on a fait au début ?
- 49 Cherch1 : Ben vous avez fait, là par exemple, tu te rappelles ? ((elle fait voir une image))
- 50 ComAng2 : C'était quoi ça je me rappelle plus ?
- 51 Cherch1 : Vous avez fait plusieurs activités où y z'étaient aussi en, en question réponse, vous avez
52 travaillé à partir des textes de ??? aussi, (---) vous avez fait le jeu des ombres, le jeu des miroirs le jeu
53 des spaghettis
- 54 ComAng2 : Oui. (((Elle regarde une image))) mais ça là c'était quoi ? je me souviens plus (.) heu, ils
55 cherchent toujours à comprendre pourquoi, pourquoi, pourquoi, mais malgré ça je pense qu'ils sont tout
56 de même plus ouvertes maintenant (.) est-ce que c'est parce que ils me connaissent mieux qu'avant ?
57 peut-être, je sais pas si c'est vraiment lié à ce qu'on a fait, à ce qu'ils ont fait l'année dernière ? c'est peut-
58 être tout simplement parce que au début il me connaissait pas ? ouais mais ils cherchent toujours à
59 comprendre l'intérêt de faire tout ce qu'on fait, mais quand même ils sont plus ouvertes, plus libres, plus
60 disponibles j'ai l'impression, mais à part ça je pense que c'est quand même un peu tôt pour moi de, de
61 vraiment voir une transformation.
- 62 Cherch1 : Alors si on parle pas de transformation, parce que effectivement, bah je voulais juste là qu'on
63 voie, mais peut-être si tu penses à certains élèves en particulier comment tu les perçois toi là
64 maintenant, à ce stade là, sans parler de transformation, comment tu les perçois par exemple <Rayan>
65 ?
- 66 ComAng2 : Il est super (.) moi j'aime bien (.) il faut le calmer un petit peu de temps en temps, mais sinon
67 il est partant, il est gentil, des fois il se fait, y=a les autres qui le déçoignent un peu, mais heu, moi
68 j'aime bien. ((Elle regarde une image)) c'est qui ?
- 69 Cherch1 : <Jason> (.) tu vois qui c'est <Jason> ?
- 70 ComAng2 : Non, moi j'ai le trombinoscope, c'est pour ça. C'est vrai que j'ai encore beaucoup de mal avec
71 les prénoms. Mais ça c'est moi, j'ai toujours eu du mal avec les prénoms.
- 72 Cherch1 : ((elle montre une image)) tiens, <Jason>. Alors si tu penses à eux dans leur dans leur
73 positionnement, dans leur attitude au théâtre, et en langue aussi, dans les deux, puisque toi en fait
74 finalement, encore pas puisque????? tu as la fois la culture anglaise et la culture dans laquelle tu as
75 grandi, une partie de ta culture puisse que tu nous as dit : c'est une autre partie, et heu, et à la fois tu es
76 la comédienne qui intervient, qui donne des activités donc comment comment tu perçois par exemple
77 <Jason> dans ces (--)
- 78 ComAng2 : Alors (---) je cherche le mot en anglais dans ma tête et puis je vais te dire
- 79 Cherch1 : Ben tu peux le dire même en anglais, hein, c'est pas grave
- 80 ComAng2 : oui oui, je cherche (---)
- 81 Cherch1 : Si c'est plus facile pour toi tu peux répondre en anglais
- 82 ComAng2 : Oui je sais très bien. Ben jusque-là j'ai, j'ai pas senti de, de résistement, pas de lui en tout cas,
83 et très peu de monde qui m'a fait sentir un résistement au niveau de, de langue, de parler anglais
84 allemand et de passer de l'un à l'autre, si je me trompe pas c'est bien lui qui traduit pas mal de fois
85 oui donc il est très à l'écoute et avec nous presque à 100 %, parce que c'est rare de trouver l'élève qui
86 est vraiment avec nous à 100 % mais, oui c'est sûr que oui j'ai pas senti qu'il a du mal du tout .
- 87 Cherch1 : Elle montre une image. Et <Arno> ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne anglophone ComAng2

- 88 ComAng2 : Il dit pas grand-chose. Oui il m'a pas vraiment marquée parce qu'il dit pas grand-chose. Est-ce que c'est parce qu'il a plus de mal avec les langues ? je pense pas parce que il est quand même présent, il est pas à l'extérieur, il reste quand même dans le groupe mais il dit pas grand chose. Comment il s'appelle déjà ?
- 92 Cherch1 : <Arno>
- 93 ComAng2 : <Arno>. Oui.
- 94 Cherch1: ((Montre une image)) et <Zero> ?
- 95 ComAng2 : Ah, c'est <Zero>, <Zero> qui était malade
- 96 Cherch1 : Ils ont changé depuis l'année dernière
- 97 ComAng2 : Oui, je croyais que c'était une fille ((rire)) oui, oui, heu, ça change pour moi, n ça change tout le temps avec <Zero>. Des fois je le sens un peu méchant, un peu
- 98 Cherch1 : Méchant avec vous, avec les élèves ? avec ?
- 99 ComAng2 : Je trouve pas le mot, mais c'est ça le problème, quand je suis entre deux langues je trouve les mots ni en anglais ni en français, attends comment il dit ça ? parce que méchant c'est pas le meilleur mot, (---) il dit non avant de dire oui <Zero>, je trouve (.) il dit non après petit à petit il accepte que finalement c'est intéressant mais il dit toujours non d'abord (.) oui.
- 104 Cherch1 : Et, et heu, si tu essayes de te remémorer <Zero>, par exemple, quand il finit par dire oui et trouver que c'est intéressant, est-ce que tu as souvenir de ce que vous avez pu mettre en place qui va le faire changer d'attitude ?
- 105 ComAng2 : (---) Je pense à à jeudi parce que c'est très récent, et j'ai du mal pour lui de savoir maintenant qu'il était vraiment malade, mais il a quand même joué le jeu, ça m'a impressionnée, d'avant jeudi ?
- 106 Cherch1 : Ben même parle de jeudi alors si tu veux, c'est pas grave
- 107 ComAng2 : Ben c'est, ils avaient, c'est le groupe qui avait le plus de difficultés, ils étaient que trois et lui finalement il était malade, moi je le croyais pas, il disait je me sens pas bien, je vais pas le faire, j'ai dit si, si, tu vas le faire, t'es pas malade, c'était pas gentil de ma part, et et il a fait quand même, et c'est lui qui, qui a posé plein de questions (.) il a pas bien compris donc c'est lui qui a insisté à comprendre et ça c'est bien, ça c'est positive parce que y=a des autres si y comprennent pas : on comprend pas, fini (.) mais lui il a cherché à comprendre il posait plein de questions sur les textes, sur le sens des termes, et c'est aussi ce qu'il fallait faire Mhm (.) (.) ah, j'aimerais bien avoir des souvenirs d'autres choses qu'on a fait ensemble
- 118 Cherch1 : Mais ça reviendra peut-être après, c'est pas grave. Et Nitussan, y a quelque chose qui t'a marqué chez lui ?
- 119 ComAng2 : Je l'aime bien mais il est compliqué hein (.) il est vraiment (--) À chaque séance il faut aller doucement pour voir si c'est un bon jour ou pas, et des fois il est super il est prêt et des fois comme jeudi dès le début j'ai vu que bon c'est pas la peine ça va pas marcher, on insiste pas trop mais il faut quand même insister un peu pour les autres, mais j'ai l'impression que il va pas très bien, et c'est pas par rapport au théâtre mais avec le théâtre on arrive à la exprimer des choses qu'on arrive pas exprimer ailleurs donc c'est sa façon je pense de dire que : je vais pas bien. Je vais pas participer.
- 126 Cherch1 : Donc toi peut-être, est-ce que, par rapport à ton autre expérience concernant euh (.) les ateliers en théâtre et langue, est-ce que tu as l'impression justement que ça permet, ça donne, qu'est-ce que tu as l'impression que ça apporte aux enfants quand tu, que tu côtoies ?
- 127 ComAng2 : Le théâtre?
- 128 Cherch1 : Mhm (.)

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne anglophone ComAng2

- 131 ComAng2 : Ben comme j'ai dit, ça donne une nouvelle possibilité de de s'exprimer autrement même si
 132 c'est c'est pas conscient des fois ils s'en rendent même pas compte, lui il s'en est peut-être pas rendu
 133 compte qu'il s'exprimait comme ça jeudi, pour lui je pense que vraiment c'est parce qu'il avait mal aux
 134 pieds, mais c'est sûr qu'il y avait quelque chose derrière, oui justement ça c'est une autre dynamique à
 135 communiquer c'est une autre façon
- 136 Cherch1 : Et, alors justement on parle de communiquer, de s'exprimer, donc nous tout à l'heure on a
 137 parlé du terme de train tranlangagé heu, c'est-à-dire comment donner les, les moyens aux enfants, de
 138 façon d'ailleurs hors contrôle et sous contrôle, mais de plus en plus sous contrôle si possible ((le hors
 139 contrôle il sera toujours là)), mais justement de passer d'un répertoire langagier à l'autre, de, de, de
 140 s'appuyer finalement sur tous les répertoires langagiers dont ils disposent, y compris ce que tu viens de
 141 dire, c'est-à-dire, le répertoire émotionnel, le répertoire corporel heu, pour exprimer des choses, ou pour
 142 comprendre aussi les autres, comment est-ce que toi tu perçois les élèves ((tu peux ne prendre qu'un
 143 élève si y en a un, en particulier, qui t'a marqué)) euh (.) dans cette capacité peut-être à translangager ?
 144 est-ce qu'y en a un en particulier qui te marquerait et qu'est-ce que tu pourrais dire ?
- 145 ComAng2 : Qui est, qui est assez fort en ça tu veux dire ?
- 146 Cherch1 : Ben qui passe d'un répertoire langagier à l'autre
- 147 ComAng2 : Oui, ben si je me trompe pas je vais quand même sortir le trombinoscope parce que j'ai pas
 148 envie de me tromper (.) celle qui tu me disais tout-à-l'heure, qui chante bien
- 149 Cherch1 : Ah, <Mina> ?
- 150 ComAng2 : Il me semble (.) je vais quand même vérifier. Oui je trouve que pareil elle dit pas énormément
 151 de choses (.) elle parle quand même, elle participe quand même, mais petit à petit je me rends compte
 152 que elle est forte hein, elle comprendre tout ce qu'on dit euh (.) oui, et elle a une facilité de, ben de
 153 répondre en anglais comme en allemand et je suis en train de me dire mais je pense que j'ai très
 154 rarement entendu parler français. C'est un des élèves y me semble, qui répond plus en anglais qu'en
 155 français (.) et c'est automatique, il parait, et je pense que c'est automatique pour elle, elle est assez forte
 156 pour ça.
- 157 Cherch1 : Et, toi en tant que comédienne, est-ce que tu perçois qu'elle s'appuie sur d'autres répertoires
 158 que uniquement le vocabulaire et la langue, ou toi, en tant que comédienne, comment tu la perçois ?
- 159 ComAng2 : <Mina>, je sais pas trop, mais la bande de filles : <Chelsea>, <Clara>, <Melinda>, quand on a
 160 fait les jeux de rythme là ils se sont explosés, tout d'un coup elles communiquaient quelque chose
 161 démente, y=z=ont adoré ça, ils avaient envie, elles avaient envie d'aller plus loin et plus loin et plus loin
 162 et j'espère un jour pouvoir l'emmener plus loin avec ça parce que vraiment c'était une langage a eux
 163 qu'ils arrivaient à partager ensemble c'est c'est assez beau mais c'est pas facile pour tout le monde, donc
 164 peut-être on peut le faire en petit groupe un jour (.) mais <Mina> j'ai pas de souvenir qu'elle faisait partie
 165 de ces filles, mais c'est sûr que <Chelsea>, <Melinda>, <Paméla> pareil, ouais <Paméla> (-)
- 166 Cherch1 : D'accord et euh (.) bon alors pour toi c'est peut-être un peu un peu tôt pour le dire mais la
 167 question que ben que je me posais, alors ça peut être oui ou non, est-ce que, d'après toi, est-ce que tu as
 168 le sentiment, par rapport au travail qu'on a fait depuis le début de l'année, que les élèves font le lien
 169 entre ce qui est fait en classe et ce qui est proposé en théâtre ? et si oui, comment, comment tu perçois,
 170 est-ce que t'as l'impression qu'ils mettent des stratégies en place ? qu'est-ce que t'as perçu ?
- 171 ComAng2 : Je pense que ça commence à peine (.) vu comment ça se travaille avec le texte, c'est là où ça
 172 ça ça a été un déclic pour eux : « ah, OK j'ai compris ! » oui, à peine, donc on va voir comment ça évolue,
 173 mais à mon avis, à partir de maintenant ils vont plus comprendre globalement heu, comme les morceaux
 174 du puzzle se met ensemble.
- 175 Cherch1 : Comment comment t'as perçu justement leur façon de travailler alors là avec un texte qu'ils
 176 avaient eu en classe, c'est ça ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne anglophone ComAng2

- 177 ComAng2 : Mhm (.)
- 178 Cherch1 : et puis vous vous avez réutilisé en théâtre pour faire des tableaux vivants, comment est-ce
179 que tu as perçu (.) tu peux penser à un élève en particulier c'est plus facile peut-être que si j'te parle de
180 la globalité, mais essaie de te remémorer peut-être un groupe d'élèves et dans ce groupe un élève en
181 particulier, comment tu le voyais justement qu'ils arrivaient, qu'ils commençaient à faire les liens,
182 qu'est-ce que tu as remarqué ?
- 183 ComAng2 : Bah déjà tout simplement qu'ils ont parlé entre eux et avec nous aussi de ce qu'ils ont fait en
184 classe ce qu'y ont pas fait avant (.) avant je savais pas ce qu'ils avaient fait en classe entre les séances,
185 c'est comme si ça n'existait pas, c'était vraiment un monde à part, mais là pour la première fois j'ai
186 entendu parler de, des échanges qu'ils ont fait en classe à propos des, des personnages et l'histoire, heu
- 187 Cherch1 : Et c'est, c'est toi qui leur a posé des questions ou c'est eux qui ?
- 188 ComAng2 : Les deux, les deux
- 189 Cherch1 : D'accord
- 190 ComAng2 : Oui moi j'ai posé plein de questions aussi, justement pour découvrir ce qu'ils avaient fait en
191 classe parce que moi je sais pas, ils étaient contents de, de partager ça avec moi pour la première fois,
192 donc c'est vraiment, ouais à partir de là le moment où on a sorti le texte c'était un déclic pour eux
- 193 Cherch1 : Et, et excuse moi mais comme j'entendais pas, j'étais trop loin, tu les as questionnés en
194 allemand ? pouf (--) en allemand peut-être ((rire)) tu les as questionnés en anglais ou en français ?
- 195 ComAng2 : Que en anglais
- 196 Cherch1 : OK ils ont répondu (--)
- 197 ComAng2 : Souvent en français (.) oui souvent en français mais des fois, ça c'est pas l'habitude, c'est
198 peut-être pas nécessaire avec eux mais comme j'ai fait ça avec d'autres collègues c'est une habitude, je dis
199 chaque fois : essaie de dire en anglais, comment tu dis ça en anglais ? et chaque fois ils cherchent et la
200 plupart du temps ils trouvent, donc d'est bien. Mais la plupart du temps c'est en français qu'ils répondent
201 ça se comprend aussi (.) et puis je pense au groupe de <Clara> - bon à part <Clara> - les autres, qui
202 c'étaient ? je m'en souviens pas, c'est une catastrophe !
- 203 Cherch1 : Elle était avec Steve, c'est pas ça ?
- 204 ComAng2 : oui peut-être, ben bref, ce groupe là, qui était au coin, dans le fond, ils ont, il me semble ils
205 ont aussi cherché les mêmes mots comment on dit en allemand ? donc aussi en anglais ? dans les trois
206 langues en fait (.) une fois qu'ils avaient trouvé en anglais : « ah ben comment on dit ça en allemand ? »
207 et voilà, ils le dit en allemand (.) parce que comme le texte est dans les trois langues, justement pour
208 choisir les phrases et tout ça ils voulaient bien comprendre dans chaque langue le sens, qu'est-ce que ça
209 voulait dire ?
- 210 Cherch1 : Ah et donc pour comprendre les phrases allemandes, ils essayaient (--)
- 211 ComAng2 : En anglais, en français, ils voulaient savoir les trois langues en fait
- 212 Cherch1 : Et c'est pas toi qui leur a demandé, c'est eux qui ont eu cette démarche là ?
- 213 ComAng2 : Mhm (.) (.) des fois y trouvaient pas et j'ai aidé un peu, oui mais ils ont bien compris c'est
214 tellement vrai que un mot en anglais si on le traduit en français, ça le même sens mais pas tout à fait (.)
215 si on connaît le mot en plusieurs langues, ça plus de sens, donc pour moi ils ont bien capté ça, ils aiment
216 bien le connaître dans les trois langues pour avoir plus de compréhension sur le mot, ça s'est bien.
- 217 Cherch1 : Par contre y' en a pas du tout du tout encore qui ont eu le réflexe de demander en arabe etc?
218 ça ils le font pas d'eux-mêmes ?

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne anglophone ComAng2

- 219 ComAng2 : Non, ça est jamais arrivé. À part cette séance quand on a fait le « moi moi de moi » on a fait
 220 en plusieurs langues et y=a tout le monde qui voulait parler chinois (.) là c'était excellent, c'était
 221 vraiment excellent.
- 222 Cherch1 : Tu tu tu te rappelles, tu peux me tu peux me redire exactement ce que t'as
- 223 ComAng2 : Ouai parce que y avait un mot c'était moi, donc me en anglais, et on a demandé dans tous les
 224 autres langues qu'on peut imaginer, qu'on peut penser, comment on dit me, et je pense que c'est tout
 225 simplement parce que tout le monde a aimé la sonorité de ce mot en chinois, donc tout le monde voulait
 226 le dire, et en plus ça a déclenché quelque chose et ils voulaient savoir d'autres mots, et quand on, parce
 227 que on a développé, oui on a dit les bruits des animaux après, donc ils voulaient savoir, parce que c'est
 228 des fois en anglais ou en français, ils voulaient savoir comment ça se dit en chinois, tout d'un coup c'était
 229 le chinois la tendance du moment, c'était du chinois. Mais à part ce moment-là, c'est vrai que ils ont pas
 230 le, l'habitude d'ouvrir un peu l'esprit pour laisser entrer d'autres langues. Ça reste français, anglais,
 231 allemand.
- 232 Cherch1 : Oui parce que c'est les langues de l'école je pense que c'est à nous d'amener peut-être (--) mais
 233 c'est intéressant que déjà ils l'aient fait, effectivement, j'me souviens maintenant, heu
- 234 ComAng2 : Oui et ils demandaient à tous les Chinois : « mais comment ça se dit comment ça se dit ? » Ils
 235 se sont battus un peu parce que tout le monde ne pouvait pas parler chinois, ça se faisait pas, donc :
 236 « c'est moi qui parle chinois » « et toi t'as déjà dit en chinois » j'ai dit : « allez, on peut tous se parler
 237 chinois, c'est très bien » !
- 238 Cherch1 : Et et toi qui a l'habitude de, de faire des ateliers mais en anglais, hein ? d'habitude tu les fais
 239 toujours en anglais, tu les fais pas en français ? donc qu'est-ce que, qu'est-ce que ben pour toi qui rentre
 240 dans une équipe, là, où non seulement y=a l'anglais, l'anglais a toute sa place, mais aussi l'allemand mais
 241 aussi le français qui est la langue de l'école qui n'est pas forcément finalement la langue que les enfants
 242 parlent à la maison (.) on part du principe qu'ils sont français et même ils sont français mais c'est pas
 243 forcément leur langue maternelle, donc à cette dimension de la langue française qui est établie comme
 244 la langue maternelle et qui l'est pas forcément, et puis on laisse de la place aux autres langues et, et en
 245 plus alors y=a cet aspect là des langues et puis il y a l'aspect aussi de vos pratiques, donc toi tu es
 246 comédienne tu as ta façon de travailler, et ComAll est aussi comédienne et elle a sa façon de travailler,
 247 et puis y=a Caméraman, et puis y=a Photographe que tu connais pas encore, tu vas sans doute le
 248 connaître, et puis y=a (---)
- 249 ComAng2 : Et puis y=a le jury avec toi et Cherch2 ((rires))
- 250 Cherch1 : Jury ? alors si tu veux, jury
- 251 ComAng2 : Il manque que le buzz
- 252 Cherch1 : Il y a surtout les enseignantes aussi (.) est-ce que t'as l'impression, enfin de ton point de vue,
 253 est-ce que t'as l'impression d'apprendre ? d'être toi-même dans un processus d'apprentissage dans cette
 254 nouvelle approche ? est-ce que c'est nouveau pour toi ? qu'est-ce qui est nouveau ? et comment tu te
 255 sens par rapport à (--)
- 256 ComAng2 : C'est nouveau pour moi et c'était pas évident au début moi je croyais vraiment, j'ai eu très
 257 peur, j'ai cru que ça va pas se faire avec les élèves, ils vont jamais être à l'aise avec tout ce monde dans
 258 la salle, même s'ils ont fait ça, quand même, c'est délicat (.) mais, mais heu, vous avez bien raison et ils
 259 sont super à l'aise devant la caméra, devant un jury (.) ils aiment ça, donc chapeau ((rire)) parce que c'est
 260 comme vous étiez pas là (.) et pour moi, j'allais dire au début, mais c'est peut-être encore un peu
 261 maintenant, mais, mais pas tout le temps, mais il y a des moments où j'ai un peu de mal à trouver ma
 262 place mais je pense que c'est tout-à-fait normal, il faut juste un peu de temps pour démarrer, pour bien
 263 comprendre le projet (.) c'est pas évident non plus mais ça m'a bien aidée ce matin, c'était super (.) mais
 264 là je me sens, j'ai, j'ai l'impression de faire partie de l'équipe maintenant, que j'avais pas au début - ça

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne anglophone ComAng2

- 265 c'est normal aussi - mais quand même des fois je me pose la question : ben, c'est où ma place ? ((rire))
 266 mais ça va, j'ai pas de mal avec ça (.) je cherche un peu mais je rame pas.
- 267 Cherch1 : Et est-ce que tu as l'impression que le fait de ne pas justement, finalement quand tu
 268 travailles toi dans tes ateliers, tu es seule, non ?
- 269 ComAng2 : Oui, c'est une différence pour moi
- 270 Cherch1 : Tu es seule, alors que là vous intervenez déjà à deux, voir quatre
- 271 ComAng2 : Ça m'est déjà arrivé de le faire à deux, avec ComAng1, par exemple, mais des ateliers
 272 ensemble donc ça ça va, mais le fait de devoir aussi penser à Caméraman, à les arbres, à ce qu'ils ont fait
 273 à la séance d'avant avec ComAll, à ce qu'ils vont faire, c'est vrai que c'est tout un univers nouveau pour
 274 moi, et c'est très intéressant, oui (.) c'était quoi la question ((rire)) ?
- 275 Cherch1 : Ben, qu'est-ce que tu as, ben oui, ben ça, ça, c'est aussi un élément de réponse et et et justement
 276 qu'est-ce que tu penses, ben quand tu dis : c'est très intéressant, qu'est-ce que tu penses que (--) qu'est-
 277 ce qui te questionne par exemple ? qu'est-ce qui, qu'est-ce que tu penses ? est-ce que tu penses que ça
 278 va avoir une influence sur ta propre pratique ? est-ce que tu crois que ? est-ce que tu as le sentiment
 279 d'apprendre quelque chose ? si oui quoi ? qu'est-ce qui pour toi ?
- 280 ComAng2 : Ben déjà j'ai appris plein de trucs de ComAll parce qu'elle fait des exercices que moi je
 281 connaissais pas, des approches du texte que moi je faisais pas forcément donc ça m'a apporté un (.) un
 282 autre regard qui est toujours intéressant (--)
- 283 Cherch1 : Et par rapport à la relation jeunes, à la relation au savoir ?
- 284 ComAng2 : Mhm (.) Mhm (.), Mhm (.) Mhm (.) (---) Le fait qu'il y a un ou deux profs très présents, ça
 285 change énormément aussi, parce que c'est pas forcément à moi de discipliner les élèves et ça j'ai eu un
 286 peu de mal avec au début, parce que j'ai tellement l'habitude de tout prendre en main, donc ça aussi a
 287 changé pour moi, ça m'a apporté (---) maintenant j'arrive à m'éloigner un petit peu, j'attends que ça se
 288 calme un peu et puis on se remet au travail (.) ça c'est important pour moi parce que j'attends pas, en
 289 fait (.) je pose, je garde la même énergie, j'attends, j'attends et on les lance (.) oui, ça m'a apporté un truc
 290 là-dessus ça, c'est vraiment important pour moi, même dans d'autres ateliers ;(---) j'aimerais pouvoir
 291 échanger plus avec les élèves, au début et à la fin des séances, mais pour le moment ils ont tellement
 292 hâte de partir à la fin et tellement déçus d'arriver et de devoir se mettre en cercle que (--) j'ai la relation
 293 avec eux de travail, mais à part ça j'aimerais (--)
- 294 Cherch1 : oui ben (.) peut-être qu'il faudrait arrêter avant ?
- 295 ComAng2 : Oui, peut-être, mais ça passe déjà tellement vite, on a, y=a tellement de travail qu'on
 296 souhaiterait faire avec eux que, je pense que ça c'est plus important, c'est plus important de travailler
 297 que d'établir un (--) peut-être pas ? peut-être pas ? je sais pas.
- 298 Cherch1 : Mhm (.) C'est peut-être une question ?
- 299 ComAng2 : Mhm (.) mais ça va plus peut-être se faire par des sorties ensemble (.) parce que là j'ai j'ai
 300 plus l'occasion d'échanger avec eux sur autre chose que, que du travail
- 301 Cherch1 : Parce que la relation pourquoi t'aurais envie de l'établir avec eux ?
- 302 ComAng2 : Je sais pas, je sais pas, mais il me manque quelque chose que j'ai la plupart du temps avec
 303 mes élèves dans d'autres collèges, donc justement c'est une question que je me pose : qu'est-ce que c'est
 304 qui manque et pourquoi c'est différent que dans d'autres collèges ? j'ai pas la réponse encore. Peut-être
 305 parce que il y a toi, il y a ComAll qu'ils connaissent déjà très bien, donc ils pensent (--) je sais pas, je sais
 306 pas, j'invente, je réfléchis encore (.) on va, on va voir comment ça évolue, mais bon c'est pas un drame
 307 (.) en plus je dis juste comme ça

[12/01/2014]

[Chez ComAll]

Entretien semi-directif, année de 4^e, comédienne anglophone ComAng2

308 Cherch1 : Non mais c'est des questions qu'on se pose, et je sais pas peut-être que c'est aussi parce que
309 ils ont déjà travaillé avec ComAng1 avant, peut-être que dans d'autres collèges ils n'ont pas encore
310 travaillé en théâtre, c'est toi qui débute ce travail de théâtre, peut-être ?

311 ComAng2 : Oui on établit un truc ensemble oui c'est peut-être ça tu as peut-être raison, Mhm (.).

312 Cherch1 : Écoute je te remercie. Oui pour moi ben c'est important, en plus on commence à travailler
313 ensemble en fait ça fait déjà quelques mois mais c'est important d'avoir des moments où on se
314 questionne pour avoir ta lecture puis en plus ton regard a sans doute changé donc après c'est intéressant
315 de voir comment ça a changé pour toi. Ben merci.

Annexe 54 - Transcription année de 4^e : Entretien individuel semi-directif – Cadreur, 12/01/2014

[12/01/2014]

[Chez ComAll]

Entretien semi-directif, année de 4^e, Cadreur vidéaste <Caméraman>

1

2 Cherch1 : Alors j'te pose une photo de la classe, et la toute première question que j'aimerais te poser,
3 c'est si tu te remémores, toi qui suit la classe depuis deux ans, enfin même presque trois maintenant,
4 deux ans et demi, si tu te remémores ce que tu as pu observer au cours de ces années, qu'est-ce que
5 d'après toi ce travail qu'on mène en théâtre et langues et puis même avec votre présence peut-être aussi,
6 euh (--) de toi et pis Frédéric surtout les années précédentes, mais qu'est-ce que ça transforme chez les
7 élèves d'après toi ?

8 Caméraman : Euh (--), ben j'dirais j'ai l'impression d'être plus à l'aise (.) enfin ce qui m'a frappé c'est
9 qu'y sont quand même assez à l'aise pour prendre la parole, euh (--) aller sur scène, enfin s'exposer un
10 petit peu au regard des autres quoi, je trouve que, et puis du coup ça m'a frappé aussi, ben par rapport
11 à d'autres ateliers si tu veux, euh (--) , enfin les autres ils ont déjà fait pas mal de théâtre mais
12 globalement, même par exemple sur les exercices d'échauffement, ils ont pas peur d'être ridicules je
13 trouve, donc voilà et du coup ils en font pas non plus des tonnes quand des fois ils veulent jouer, du coup
14 ils sont assez à l'aise, donc ils ont pas besoin de se protéger je trouve euh (--) , et par exemple j'ai
15 remarqué avec la caméra, du coup maintenant je peux les filmer, enfin c'est quelque chose qui fait partie
16 du paysage je crois aussi, alors que d'habitude, quand même, au début ils étaient intimidés je me
17 souviens, ben quand on avait fait aussi les entretiens, donc là c'est différent, euh (--) , donc oui ils sont
18 plus à l'aise, le fait d'être regardés, de, enfin d'être en scène quoi (.) après les autres choses ben j'ai vu
19 des différences par rapport à l'année dernière et cette année alors qui tient peut-être pas alors du coup
20 c'est un sujet qui tient peut-être pas au travail mais ça m'a frappé de voir qu'y a, qu'y a des, ça tiens peut-
21 être à l'âge aussi, qu'y a des élèves qui ont changé aussi par exemple <Zero> je trouve qu'y, qu'à un
22 moment donné y s'est, bon c'est peut-être lié à leurs histoires personnelles, enfin voilà, un changement
23 de caractères, ou ils sont pas dans les mêmes dispositions, euh (--)

24 Cherch1 : et <Zero> alors ?

25 Caméraman : Ben je le trouve très taciturne, un moment donné je le trouvais un peu à l'écart euh (--) ,
26 (---) et puis un peu, je me suis dit tiens euh (--) , un peu comme s'il devenait un peu mauvais élève, pas
27 mauvais élève, mais alors qu'avant, j'le trouvais assez doux, puis très, très attentif etc. et là euh (--) ,
28 moins, moins là enfin moins, voilà enfin j'ai trouvé, bon ça ça tient à l'âge aussi je pense, qu'y y=a eu
29 beaucoup de changements entre l'année dernière et cette année enfin sur des, des, individus quoi euh (-
30 -) , bah oui bon beh voilà, oui, c'est un peu, c'est leur âge quoi, y s'transforment beaucoup

31 Cherch1 : Et là j'tai remis un petit peu (elle pose des images sur la table), euh (--) , tu vois pour te
32 permettre de te remémorer un petit peu, de te remémorer ce qui s'est passé en sixième, puis en
33 cinquième

34 Caméraman : j'Oui là, j'ai pris vraiment en cours je crois quand c'était c'était en sixième

35 Cherch1 : Oui, tu as pris en décembre il me semble

36 Caméraman : oui c'est ça

37 Cherch1 : donc ça tu n'avais pas vu ces séances là, toi ?

38 Caméraman : Non mais je les ai vues, j'me demande si j'en ai pas vu un mais je sais plus parce que comme
39 on a vu les vidéos, je sais plus si je les ai vues en vrai ou euh (--) , je crois, non je les ai vues qu'en vidéo
40 j'les avais pas vues (---) bon, ben ça c'est les scènes où on ???voit plus les arbres, c'est souvent, euh (--)
41 , (---) oui ce qui me frappe aussi c'est qu'ils sont quand même, je les trouve quand même assez
42 concentrés, bon enfin, alors j'me dis peut-être ça tient aussi quand y=a, ben soit y=a une comédienne ou
43 y en a deux, y=a quand même les profs qui sont là, y=a le cadre, enfin j'ai quand même l'impression,
44 même si c'est souple, il y a quand même un cadre, enfin quelque chose qui tient (.) j'ai l'impression qu'ça
45 (.) qu'ça (.) qu'ça aide quand même pas mal

46 Cherch1 : Et tu, tu penses que ça s'est l'impact du (.) du théâtre en fait, le fait qu'ils soient plus à l'aise,
47 qu'ils soient [plus

1

Entretien semi-directif, année de 4^e, Cadreur vidéaste <Caméraman>

- 48 Caméraman : Ben moi] j'ai l'impression parce que je pense qu'ils qu'ils ont pris l'habitude de le faire, oui
49 moi je les trouve très à l'aise en fait
- 50 Cherch1 : Par rapport aux autres élèves du même âge que tu peux voir dans d'autres cadres ?
- 51 Caméraman: Oui, ah oui, ah oui (.) alors euh (--) oui, les autres qui sont du même âge alors c'est un peu
52 différent parce qu'ils ont fait pourtant cinq ans de théâtre, alors ils vont être à l'aise quand y jouent, mais
53 comme y=a pas eu le travail de fond qui a été, euh (--) , là où j'interviens à l'Échangeur, y=a pas le travail
54 de fond qui a été fait je pense sur les échauffements et tous les exercices, tout le travail sur le corps etc.
55 du coup ils sont moins dedans sur tout ce qui va être, ben, soit échauffement, soit exercice (.) je trouve
56 qu'y, ils le font quoi vraiment, ils prennent ça au sérieux, enfin ils sont sérieux, ils sont dedans quoi je
57 trouve (.) alors des fois y=a des trucs, ils se chamaillent, y=a des trucs comme ça, mais globalement ils
58 le font, y=z=y croient, on voit qu'y=z=y croient, alors que les autres, les autres ateliers ils veulent jouer
59 quoi, mais il vont moins travailler sur euh (--) , sur des exercices etc. faut amener l'idée que ça fait partie
60 du théâtre où ça fait partie du, du travail quoi.
- 61 Cherch1 : Oui, en tant qu'artiste, tu penses que cette phase là, elle est aussi nécessaire, cette phase de
62 travail sur le corps même si ils sont en classe
- 63 Caméraman : Oui alors moi je découvre, moi je suis moins sur le théâtre, mais euh (--) oui oui, je pense
64 que c'est nécessaire quoi, pour euh (--) enfin si si ben déjà dans le, quand y jouent, pour qu'y soient pas
65 forcément dans le surjeu mais qu'y soient aussi à l'aise avec le corps, du coup on s'dit quand même ils
66 arrivent à plus travailler avec leur voix, enfin c'est leur instrument donc du coup s'ils font du théâtre,
67 donc euh (--) , oui oui je trouve que, oui ça me semble nécessaire quoi (---)
- 68 Cherch1 : D'accord. Alors bon toi tu te (--) tu sais qu'on travaille donc à la fois sur un côté sensoriel,
69 sensori-moteur, et esthétique quand même, ça c'est la dimension qu'on aimerait bien réussir à mener et
70 puis à la fois quand même en cours de langue étant, ce qu'on a dit tout à l'heure, que (.) on amène les
71 élèves, on les accompagne dans le chemin vers leur capacité à translanguager, donc ça veut dire vraiment
72 à s'appuyer sur tout leur répertoire langagier, y compris corporel, pour s'exprimer, et pour comprendre
73 (.) c'est pas simplement pour s'exprimer, ça va dans tous les sens et pour partager avec la personne qui
74 sera avec eux quelle que soit sa culture, sa langue, etc. donc l'idée c'est, c'est vraiment de (.) de les
75 accompagner dans cette (.) dans ce cheminement là et toi, si tu te, si tu penses même à certains élèves
76 en particulier, je sais pas, j't'ai mis quelques photos (elle montre des images) de quelques situations, est-
77 ce que, est-ce que ça te (tu vois par exemple, là tu étais présent, je sais pas si tu souviens, c'était une
78 situation de classe)
- 79 Caméraman : Ah oui, j'me souviens, j'crois y=avait les, les Avatar qui étaient projetés, je crois
- 80 Cherch1 : Sans doute oui je pense là (elle montre des visages sur une image) tu vois on voit Lionel, tu
81 vois là on voit <Isabelle> , là c'est <Synio> , ça c'était la sixième là c'était une séance où tu étais présent
82 aussi tu te rappelles avec EnsAll
- 83
- 84 Caméraman : Oui oui je me souviens (.) il y a dû avoir ??? aussi, enfin j'sais plus de ce qu'il y a eu
- 85 Cherch1 : Voilà, c'est ça, c'est toi qui filmais, c'était une séance de phonétique (.) donc tout ce travail si
86 tu donc si tu, est-ce que, toi, toi qui observes vraiment, non seulement tu es partie prenante du processus
87 artistique - en tout cas ça le devient de plus en plus, mais déjà l'année dernière tu l'as fait - mais à la fois
88 tu es observateur, puisque tu es derrière la caméra, tu les suis, et tu suis en particulier certains, euh (--)
89 certains certains élèves, avec moi, est-ce que tu as remarqué, ben peut-être toi, de ton point de vue,
90 même si tu n'es pas justement enseignant, et justement parce que tu n'es pas enseignant, euh (--) une
91 évolution de, tu vois, de (.) de leur capacité à (---)
- 92 Caméraman : Ben alors ça va alors là j'ai du mal c'est vrai que je suis derrière la caméra mais en fait du
93 coup je me concentre techniquement quand je capte, euh (--) sur des trucs très simples, mais tu vois,
94 y=en a un qui va parler euh (--) , et du coup je, je me concentre sur certains aspects comme ça, donc du

Entretien semi-directif, année de 4^e, Cadreur vidéaste <Caméraman>

- 95 coup je suis assez peu observateur en fait, sauf des fois, quand ça roule, du coup j'peux oublier un peu la
 96 caméra puis j'peux regarder euh (--), du coup j'suis pas très observateur, enfin tu vois je me concentre
 97 techniquement en fait (.) mais tu me disais si, si y=en a qui ont (---)
- 98 Cherch1 : Tu te souviens par exemple de cette séance là avec ComAll ?
- 99 Caméraman : Oui oui oui, très bien
- 100 Cherch1 : Et là tu avais, en fait tu avais participé aussi, elle t'avait fait participer à l'échange aussi avec
 101 les élèves je me souviens, puisque j'ai entendu ton reportage, elle te posait des questions ?
- 102 Caméraman : Oui, oui. Ben du coup oui ben typiquement là comme du coup j'me concentrais sur le point,
 103 s'ils bougent etc. donc j'avais du mal à répondre, à faire les deux en même temps. Je me souviens bien de
 104 cette euh (--), (---) oui oui, de cette séance.
- 105 Cherch1 : Et tu te souviens de la question qu'elle t'avais posée ComAll ?
- 106 Caméraman : Oh je me souviens plus
- 107 Cherch1 : Il me semble qu'elle t'avait demandé de ton point de vue à toi, ce qui était important
- 108 Caméraman : À oui ça y est je me souviens du, du point, je crois que j'avais dû répondre qu'y prennent
 109 leur temps pour fixer un peu leurs expressions, quelque chose comme ça, et qu'ils avaient tendance à
 110 faire les choses un petit peu vite et puis, mais y=a dû avoir deux séances ou on l'a fait deux fois, voilà je
 111 crois que c'était là-dessus et puis après oui effectivement parce que au départ je me souviens justement
 112 y faisaient les choses un petit peu vite et puis après, on l'a fait une fois en plan large et puis ensuite en
 113 plan serré, je me souviens de <Mina> par exemple, qui était très bien, qui prenait vraiment le temps (---
 114) ben par exemple <Arno>, c'est vrai que ça m'avait frappé quand, ça c'était sur, on avait fait des pauses
 115 mais c'est un autre moment, ben la présence lui qu'il a, puis aussi oui c'est pas évident, parce que y, enfin
 116 y rigolent pas trop les uns des autres je trouve, par rapport à cet âge je trouve c'est pas facile (.) enfin ils
 117 sont assez respectueux, du coup voilà
- 118 Cherch1 : Et <Arno> alors qu'est-ce qui t'avait, euh (--)?
- 119 Caméraman : Ben je trouvais qu'il avait une belle présence et puis quand il est, il avait parlé, il avait dit
 120 une phrase dans sa langue je crois, donc j'avais trouvé ça assez beau quoi, de, euh (--), ben qu'y s'expose
 121 avec sa culture quoi enfin d'où il vient et euh (--), ouais ouais, ça m'avait (---)
- 122 Cherch1 : Et tu te souviens parce que moi par exemple, là typiquement je me souviens plus et j'ai pas de
 123 trace, qui lui avait demandé de parler dans sa langue ? comment c'était venu ? tu le sais toi ?
- 124 Caméraman : Ah non, non, ça je sais pas
- 125 Cherch1 : Est-ce que c'est toi peut-être ? parce que tu as fait un montage avec lui même après
- 126 Caméraman : Euh (--), ah non non, moi je lui ai pas dit (.) non c'était c'était avec ComAng1 que ça s'est
 127 fait ça (.) non je sais pas comment est venu le (---) j'me souviens qu'il y avait <Arno>, y=avait <Mina>,
 128 euh (--), ben y=en avait plusieurs, mais je me souviens surtout de <Arno> et de <Mina> (.) j'trouve qu'y
 129 y a eu deux présences
- 130 Cherch1 : Et oui alors <Mina>, qu'est-ce qui t'a, euh (--)?
- 131 Caméraman : Ben parce qu'elle est très, euh (--), très joyeuse, enfin joyeuse et puis et puis du coup elle
 132 le faisait vraiment sentir dans sa voix, enfin voilà, quoi, quand elle parle c'est un soleil quoi d'entendre
 133 sa voix et euh (--), ben du coup j'trouve qu'elle, justement, elle joue pas, quoi, elle est présente, elle est
 134 là, et ils sont, je trouve elle est assez naturelle, enfin très très à l'aise, quoi
- 135 ((Cherch1 dispose plusieurs images sur la table))
- 136 Caméraman : Ça c'est un exercice, oui ça je me souviens plus du tout ce que c'est à moins que ça soit
 137 récent

Entretien semi-directif, année de 4^e, Cadreur vidéaste <Caméraman>

- 138 Cherch1 : Non, non c'était l'année dernière en fait lorsqu'ils ont visionné (tu étais peut-être pas là alors,
139 peut-être que tu n'étais pas là) (.) ça c'est des photos de Photographe et lorsqu'ils ont, donc ils ont fait
140 tout un travail avec les comédiennes sur leur interprétation de leur, tu vois tu te souviens peut-être, leur
141 lecture, ils ont regardé tu sais, ils ont tiré au sort, et puis ils ont, ils ont visionné, ils ont visionné des, des
142 des films que tu avais faits (mais t'étais pas là c'est possible) et après ils devaient en fait avoir une
143 lecture, une lecture de, tu vois comme <Zero> là il, regarde, il essayait de jouer, il essayait de comprendre
144 les pensées de <Arno> et puis d'avoir une lecture sur ce qu'il essayait de jouer après (.) ils ont fait tout
145 un travail (donc là c'est <Jason>) (.) donc ça tu l'avais pas vu ?
- 146 Caméraman : Euh (--), non
- 147 Cherch1 : En revanche tu as vu le travail
- 148 Caméraman : Oui puisque j'ai filmé après
- 149 Cherch1 : Tu as filmé après et tu l'as introduit dans le (---) Comment tu as fait tes choix, par exemple euh
150 (--), par exemple tu vois, en fait ce que je me demandais aussi, en fait ce qu'on se demandait c'est euh,
151 est-ce que d'après toi les élèves, tu les as suivis en cours, tu les as suivis au théâtre, est-ce qu'ils font le
152 lien entre le cours de langue, on va dire plus traditionnel, où il n'y a pas les comédiennes, et le cours en
153 langue mais en théâtre ? est-ce qu'ils font le lien ? comment tu perçois ce qu'ils font ? et peut-être est-ce
154 qu'ils mettent en place des stratégies pour faire des liens ? est-ce que chez certains, si tu penses à
155 certains élèves en particulier, est-ce qu'il y a des choses qui t'ont, qui t'ont marqué chez certains élèves ?
- 156 Caméraman : Ben, alors j'ai vu peu de, quand même, de cours, euh (--), sauf là, la semaine dernière mais
157 je suis plutôt venu quand y=avait théâtre, donc justement je me posais la question là, par rapport aux
158 dernières séances, de me dire : est-ce que justement (c'est une question que je me posais) sur le théâtre
159 euh (--), est-ce qu'il y avait un effet sur les cours ? je me disais par exemple (c'est peut-être mon caractère
160 aussi) mais par exemple <Chelsea> elle a vraiment pris euh (--), elle était active, elle était très impliquée,
161 j'm'attendais qu'ils soient un peu plus tard dans le cours, que ça soit, enfin en gros que l'enseignement
162 théâtre ça soit plus plaisant pour eux, et du coup j'ai été un peu surpris de ça et, et non je sais pas trop
163 justement, mais je me suis posé la question et comme j'ai trouvé qu'ils étaient assez actifs mardi et
164 mercredi, euh (--), justement l'implication des cours et enfin plutôt l'effet du, quel effet avait sur les
165 cours, parce que je me suis dit : peut-être qu'ils apprennent, peut-être que ça (bon peut-être qu'ils
166 peuvent apprendre pendant les cours de théâtre mais peut-être que du coup ça modifie aussi euh (--)
167 l'apprentissage pendant les cours) enfin
- 168 Cherch1 : Quand tu dis apprentissage pendant les cours tu, tu veux dire euh (--), (---)
- 169 Caméraman : Euh (--), ben du coup oui j'me dis : ils sont peut-être un peu plus dedans, un peu plus
170 impliqués, moins dans une relation euh (--), mais bon je sais, je sais pas, en fait ça m'a surpris le fait qu'y
171 soient euh (--), euh (--), (---) alors bon y=a ceux qui dormaient, euh (--), euh (--), et ceux qui dormaient
172 pas, mais du coup ils étaient vraiment euh (--), enfin ils étaient quand même quelques uns à être
173 impliqué quoi, autant que quand y peuvent jouer ou, ou euh (--), (---)
- 174 Cherch1 : Et quand tu parles de relation ? tu, tu
- 175 Caméraman : Ben oui, enfin de pas être juste euh (--), de répondre à la question du prof parce-qu'il l'a
176 demandé, parce qu'il faut le faire - enfin dans une relation d'autorité, entre guillemets - et du coup y=a
177 une forme de jeu en fait, j'ai trouvé euh (--), donc c'était ça qui était un petit peu ouais surprenant (.) et
178 peut-être plus le mercredi du reste (.) même y compris quand y passent au tableau (.) enfin du coup
179 c'était pas l'image je trouve : quand on va au tableau (---) bon moi j'ai un souvenir de l'école assez pénible
180 il faut dire, mais d'aller au tableau voilà comme un peu une épreuve, mais du coup on peut jouer au
181 tableau quoi, enfin y=a quand même une dimension de jeux
- 182 Cherch1 : Et le jeu, comment tu l'as perçu en fait qu'ils étaient en train de jouer ?
- 183 Caméraman : Mais en fait par exemple je trouve que, ben là pour le coup je trouve que au tableau quand
184 ils écrivent, euh (--), enfin comme y=a un visuel, ça se voit en fait, comme ils (---)

Entretien semi-directif, année de 4^e, Cadreur vidéaste <Caméraman>

- 185 Cherch1 : La manière dont ils prennent plaisir enfin c'est
- 186 Caméraman : Enfin oui on sent que voilà (---) mais aussi du coup parce que c'est pas juste par exemple
187 le prof qui va être de l'autre côté et qui attend la réponse, c'est-à-dire que quelquefois, quand Sylvie
188 pouvait parler à d'autres élèves etc. euh (--), (j'sais plus si c'était <Chelsea> ou quelqu'un d'autre, mais
189 (---)) <Chelsea> pouvait continuer à écrire en fait, donc elle, elle, voilà donc c'est pas un, comme, comme,
190 en répondant à ce que demande le prof quoi
- 191 Cherch1 : Tu veux dire que (.) ils prennent des initiatives
- 192 Caméraman : Oui, oui, je trouvais que (---)
- 193 Cherch1 : Et la dernière question, ben qui très en lien avec ce que tu viens de dire en fait, que je voulais
194 te poser c'est : ben toi, en travaillant avec d'autres artistes, avec les enseignants, avec Aurélie, enfin avec
195 euh (--), et puis aussi avant avec Valentine, avec Photographe etc. et dans la relation avec les enfants
196 par exemple, est-ce que tu as l'impression que que tu es aussi dans un processus d'apprentissage ?
197 euh (--), enfin comment tu te sens dans cette relation là ? comment tu te positionnerais toi ?
- 198 Caméraman : Hum. Euh (--). Alors d'apprentissage, euh (--), sur les langues, je pense pas (.) enfin quoi
199 que si, y=a des mots des fois qui me viennent (.) mais par incidence un petit peu (.) euh (--), si, sur les
200 méthodes peut-être de, ben j'apprends beaucoup quand même avec, de façon, le travail qui est fait sur
201 le plateau quand même par les comédiennes (.) enfin de voir comment elles procèdent, comment euh (-
202 -), d'aller chercher les élèves, d'aller capter l'attention, enfin comment vraiment, elles le structurent en
203 fait, euh (--), leur séance (.) pis du coup d'essayer d'avoir sur les autres ateliers de mettre en œuvre du
204 coup je comprenais mieux enfin beaucoup mieux pourquoi elles procédaient comme ça (.) enfin ça peut
205 paraître simple comme ça de l'extérieur, en fait tu t'aperçois que c'est assez compliqué (---)
- 206 Cherch1 : Oui donc comme toi-même essayé de mettre en place (---)
- 207 Caméraman : ouais, ouais du coup t'as une autre lecture après, après coup, je comprends beaucoup
208 mieux maintenant ce qu'elles, comment elles procèdent, pourquoi, tu vois, les temps, enfin je, ça m'est
209 plus familier quoi
- 210 Cherch1 : Et du coup ça nourrit (.) toi (.) ta propre pratique c'est ça?
- 211 Caméraman : Ah ben oui, je m'en sers du coup (.) alors après j'essaie de le faire - parce que un moment
212 donné j'avais essayé de le faire sur un travail de plateau, mais c'est parce que <Nathalie>, avec qui je le
213 faisais était absente - après je travaille plus sur la vidéo, donc c'est autre chose, mais oui j'essaie de, on
214 essaie de faire un pont entre les deux, du coup oui je m'en sers, en fait (.) notamment par exemple (mais
215 euh (--), parce que les autres groupes sont moins, entre guillemets, disciplinés) parce que eux y=a
216 quelque chose qui est installé donc y=a pas besoin de faire la police, enfin ils sont quand même assez
217 présents
- 218 Cherch1 : Quand tu dis EUX ? tu veux dire les enfants de Bobigny ?
- 219 Caméraman : Ceux de Bobigny ouais. Donc y=a quand même le groupe, enfin voilà, l'atelier théâtre, y=a
220 quelque chose qui est là donc y=a pas besoin, mais ce que je trouve difficile c'est par exemple de faire
221 tenir certains élèves, ce que je trouve très difficile du coup c'est que tout le monde soit concentré, enfin
222 sur les exercices collectifs (.) euh (--), parce que si par exemple on s'occupe d'un en particulier (parce
223 que là y=a une petite pièce à monter donc y=a un moment y=en a deux qui jouent, faut reprendre etc.
224 alors du coup les autres font un peu n'importe quoi - mais de faire exister le groupe collectivement je
225 trouve que c'est difficile, donc du, maintenant je suis assez attentif à ça aussi, et voilà, et là il me semble
226 qu'il y a quelques chose d'installé mais, et c'est vrai qu'il y a eu beaucoup d'exercices, du coup je
227 remarque qu'il y a eu beaucoup, beaucoup de travail collectif enfin c'est, c'est, j'l'avais peut-être pas
228 remarqué autant (---)
- 229 Cherch1 : J'ai j'ai une dernière question mais qui est vraiment particulière à toi, à ton travail de
230 photographe ((remarquant qu'elle a fait une erreur)) (.) enfin aussi, de toutes façons (.) enfin de cadreur,

Entretien semi-directif, année de 4^e, Cadreur vidéaste <Caméraman>

- 231 quand tu as fait un choix - parce que t'as fait un choix artistique pour les montages et pour le spectacle,
232 tu as choisi certains élèves, comment tu as choisi ces élèves ?
- 233 Caméraman: Euh (-) , j'me souviens plus parce qu'on en a fait plusieurs
- 234 Cherch1 : Par exemple tu (.) tu avais choisi, j'me rappelle de <Arno>
- 235 Caméraman : Oui <Arno>, y=avait <Mina>, euh (-)
- 236 Cherch1 : Y avait pas <Diane> ?
- 237 Caméraman : Ah si, y=avait <Diane> aussi. Ah ben là, complètement intuitivement, ben intuitivement,
238 comme il fallait le faire vite je crois parce que ComAll en avait besoin rapidement elle m'a dit prends
239 ceux qui te paraissent, qui passent le mieux, enfin qui (---) donc j'ai pris, j'ai pris ceux qui me touchaient
240 le plus en fait, sans trop me poser de questions
- 241 Cherch1 : Et tu saurais expliquer ?
- 242 Caméraman : Oui j'aimais bien par exemple <Diane>, je me souviens quand elle déplie sa lettre, voilà
243 j'aimais bien son geste de (---) je crois qu'y y=a ça, elle dépie sa lettre etc. un petit peu sa timidité ou sa
244 pudeur, enfin un côté comme ça (.) ça j'aimais bien, <Mina> ben parce qu'elle a un côté soleil quoi, et
245 <Arno> pour sa présence euh (-) voilà et puis qui y=avait d'autre ? je me souviens plus
- 246 Cherch1 : Y avait pas <Leïla> ? Y avait pas <Zero>, c'est sûr, y=avait pas <Jason> ?
- 247 Caméraman : A peut-être, peut-être qu'y avait <Jason> ? ah je me souviens plus. Et je me demande si, j'ai
248 oublié son prénom (---)
- 249 Cherch1 : <Melinda> ?
- 250 Caméraman : Ah, je sais plus
- 251 Cherch1 : <Melinda> tu la perçois comment ?
- 252 Caméraman : Alors j'ai plus de mal à (---) ben c'est une des élèves que je perçois le moins. Enfin je, je,
253 elle m'a l'air sérieuse, mais je, voilà, je je je je sais pas trop quoi en penser, enfin tu vois (.) je, y=en a qui
254 me semblent, qu'on a l'impression de mieux connaître quoi (.) Ben <Chelsea> mais elle est quand même
255 très présente, euh (-) j'aime beaucoup, comment il s'appelle, <Dylan>, même s'il a l'air très triste je
256 trouve depuis, enfin ça fait un moment déjà, lui ben justement j'ai trouvé qu'il avait beaucoup changé
257 dans euh (-) , et là j'ai oublié
- 258 Cherch1 : <Lyonel> ?
- 259 Caméraman : <Lyonel> (.) bon ben <Lyonel> ça a l'air d'être une crème
- 260 Cherch1 : Et <Isabelle> un dernier petit mot sur <Isabelle> peut-être ?
- 261 Caméraman : Euh (-) oui ben elle m'a l'air très (---) je, je la vois comme une fille douce en fait, euh (-)
262 plutôt gentille, assez généreuse, enfin je sais pas, voilà, elle m'aspire ça quoi
- 263 Cherch1 : Ben je te remercie

Annexe 55 - Transcription année de 4^e : Entretien individuel semi-directif – Chargée de Programmes Citoyenneté Jeunesse, 12/01/2014

[12/01/2014]

[Chez ComAll]

Entretien semi-directif, année de 4^e, Chargée de programme Citoyenneté Jeunesse ChargProg2

- 1 Cherch2 :
- 2 Donc on travaille, ChargProg2, tu vas voir, avec quelques photos aussi. En fait toi t'es arrivée sur le projet
- 3 l'année dernière,
- 4 ChargProg2 : Ben cette année
- 5 Cherch2 : Oui, enfin à la fin de l'année dernière 2013 ; euh (.) t'as entendu parler du projet et évidemment
- 6 peut-être ChargProg1 t'en avais parlé un petit peu, euh (.) est-ce que tu, la la première question qu'on
- 7 se pose, c'est euh (.) le travail en, en théâtre et en langue, en théâtre alors avec la comédienne en classe,
- 8 et puis aussi tout ce qui se passe avec Citoyenneté Jeunesse, en quoi est-ce que d'après toi ça change,
- 9 euh (.) ça change les élèves ? qu'est-ce que ça transforme chez les élèves ? de ce que tu as pu voir en
- 10 particulier avec cette classe là et dans ce groupe là même si évidemment tu peux commenter aussi sur
- 11 d'autres classes donc d'après toi comment ça, ça transforme les...
- 12 ChargProg2 : Ben, heu. Moi une des choses qui m'a frappée en arrivant, parce que c'est vrai que nous on
- 13 prend, on prend souvent les élèves sur les projets qu'on fait, déjà ils sont beaucoup plus courts et ensuite
- 14 (---) c'est vrai que j'ai l'habitude de les voir en tout début et en fin de projet. Euh (.) déjà je trouve qu'ils
- 15 ont une grande aisance de prise de parole et notamment avec les adultes c'est une des choses qui m'a
- 16 frappée et que (---) et que je trouve intéressante ; c'est c'est que ils s'autorisent une liberté de parole qui
- 17 finalement est une chose que nous aussi on recherche euh (.) à travers les projets, même si c'est pas
- 18 forcément très développé, euh (.) qui développe les opinions etc. en tout cas ils arrivent à exprimer des
- 19 choses qui ne sont pas uniquement du domaine de la, de la réponse à la connaissance scolaire. Voilà,
- 20 j'pense que ça c'est une des euh (---)
- 21 Cherch2 : T'as des exemples euh (.) qui te viennent à l'esprit, sur euh (.) ?
- 22 ChargProg2 : Ben par exemple le (---) (rire) ce côté revendicatif qu'ils ont à certains moments de euh (.)
- 23 d'exprimer que ils ne comprennent pas, qu'ils ne voient pas pourquoi on leur demande ça, ou euh (.)
- 24 voilà c'est ça en premier point. Et ensuite, euh (.) euh (.) quand moi je suis allée sur la, euh (.) dans la
- 25 classe pour parler des deux spectacles, je j'les trouvais pas assez désinhibés par rapport au regard que
- 26 les autres pouvaient porter sur eux quand ils prennent la parole pour dire des choses, moins
- 27 d'appréhension peut-être à, à se dire qu'ils vont être jugés par les adultes et par euh (.) enfin voilà
- 28 quelque chose, une certaine maturité à ce niveau là pour s'exprimer sur des sujets autres que ceux qui
- 29 sont étudiés peut-être à l'école.
- 30 Cherch2 : D'accord ; en fait toi t'étais pas du tout là dans le projet de sixième, euh (.) est-ce que
- 31 ChargProg1 t'a un petit peu parlé du projet de, le projet du dispositif de cinquième avec ce spectacle là
- 32 ? est-ce que tu...
- 33 ChargProg2 : Le spectacle c'est, euh (.) le spectacle qu'ils ont fait eux ?
- 34 Cherch2 : Non c'est un spectacle qu'ils sont allés voir, heu
- 35 ChargProg2 : Alors non, on n'a pas du tout eu le temps d'échanger sur le parcours, sur elle, sur euh (---)
- 36 Cherch2 : D'accord ((rire))
- 37 ChargProg2 : Voilà. Là-dessus, non, euh (.) par contre dans les, les choses euh (.) qu'elle m'a dit, elle a
- 38 fait la même remarque que moi je pense sur cette capacité à, à s'exprimer sauf qu'elle les avait trouvés
- 39 infectes (rire) ; elle, elle avait trouvé que par rapport à d'autres classes elle les trouvait très capricieux
- 40 et euh (.) et moi j'ai pas trop ressenti ça à mon début d'année. On m'avait dit : « tu vas voir ils peuvent
- 41 développer un côté assez horrible » et j'avais eu un retour notamment sur les ateliers d'ethnologie où
- 42 euh (.) à la fois ils avaient exprimé des points de vue qui pouvaient être très, presque effrayants, ils
- 43 avaient parlé de la question de l'homosexualité euh (.) en disant que finalement il y avait qu'à mettre
- 44 tous ces gens là sur une île et que l'ethnologue était surpris parce que c'était une espèce de violence
- 45 quand même dans le propos qu'ils avaient et que en même temps il trouvait qu'il avait chez ces élèves

**Entretien semi-directif, année de 4^e, Chargée de programme Citoyenneté Jeunesse
ChargProg2**

- 46 là par rapport à, à l'ensemble des jeunes qui d'habitude sont dans les établissements, que pour des
47 cinquièmes ils avaient une capacité à synthétiser qui était euh (.) et à abstraire et aller plus loin qui était
48 assez étonnante. Oui
- 49 Cherch2 : Et par rapport au projet parce c'est vrai que là, on est sixième cinquième, toi tu as, tu as
50 contribué à chercher des programmes pour la classe de quatrième euh (.) et dans euh (---) tu as déjà
51 effectivement est-ce que tu as déjà parlé avec les élèves des deux, des deux spectacles sur l'Afrique du
52 Sud ou pas ?
- 53 ChargProg2 : On n'en a euh (.) on n'en a parlé avant, et on n'en a pas reparlé depuis ; et ça je sais que
54 EnsAll a fait un travail avec eux sur le deuxième spectacle, mais sur le premier non c'est vrai qu'on, je
55 pense que ça rejoint un petit peu ce que disait Sandrine si on a pas de temps nous car à un moment on
56 s'est fixé un programme qui est ambitieux et que y'a des choses qui euh (.) (---) oui on s'était dit qu'on
57 ferait ça et puis l'actualité, chaque fois c'est un peu
- 58 dommage...
- 59 Cherch2 : Et dans l'esprit de Citoyenneté Jeunesse, quand tu choisis par exemple euh (.) avec nous hein
60 parce que effectivement tu as fait des propositions euh (.) : d'une part Robin Orlyn et puis d'autre part
61 le spectacle dont j'ai oublié le nom de la compagnie (---)
- 62 ChargProg2 : (Diacatalogne)
- 63 Cherch2 : Oui c'est ça. Est-ce que tu peux parler un petit peu de ton choix ? qu'est-ce que, qu'est-ce que
64 tu penses ? ce choix là, par exemple, ça peut, euh (.) par rapport à ce qu'on avait dit ici en début d'année
65 quand on s'est retrouvées, tu te rappelles, qu'on avait fait la séance de relaxation dehors et tout, on
66 s'était dit : ils veulent de la danse, etc. est-ce que tu peux expliquer un petit peu comment t'en es arrivée
67 à choisir ça ? parce que qu'est-ce que tu pensais que ça pouvait...
- 68 ChargProg2 : Alors plus que la danse, alors bien que la danse était plus, moi j'avais retenu aussi la volonté
69 de, d'être ben dans ce qu'on appelle la rencontre, à savoir leur proposer aussi des euh (.) comment dire,
70 des spectacles qui fassent intervenir plusieurs langages artistiques en même temps, au moins dans les
71 propositions de Robin Orlean je, je, j'aime bien cette idée qu'elle euh (.) c'est quand même un peu sa
72 marque, j'ai envie de dire de brouiller les lignes, euh (.) c'est-à-dire de sortir des boîtes où on sait pas
73 trop, quand on vient voir ses spectacles, si on vient voir de la danse ou du théâtre ou voire à la limite du
74 one-man-show, de la vidéo ; elle brouille toutes ces, voilà tout ces espèces de repères un peu normés et
75 donc cette proposition là ça m'intéressait, euh (.) sur le deuxième spectacle effectivement je l'avais
76 proposé avant dans les choix, parce qu'on m'en avait dit du bien, bon j'ai été un peu déçue mais bon, et
77 euh (.) il y avait cette question de la langue anglaise aussi la question de la danse, la question de la société
78 sud africaine qui pose aussi sur la question de la () pas mal de questions que je trouvais () euh (.)
79 après c'était un peu une opportunité, parce que j'avais une collègue qui s'était inscrite pour aller voir le
80 spectacle puis elle s'était désinscrite, donc du coup il y avait avec les partenaires la possibilité donc
81 comme EnsAng2 a été très réactive je me suis dit, puis finalement, proposer deux spectacles d'une
82 même, d'une même origine, mais qui dans la forme euh (.) étaient très différents, ça pouvez créer un
83 débat intéressant avec eux ; donc c'est vrai que c'est dommage de ne pas l'avoir remplacé derrière.
- 84 Cherch2 : Et justement parce que le thème de la (.) de la (.) de la (.) de la première question, c'est la
85 transformation, vous à Citoyenneté Jeunesse - je dis vous parce que c'est vrai que tu es à l'intérieur de
86 cette structure - euh (.) vous attendez quel type de transformation chez les élèves ? parce que vous avez
87 cette, ce travail, est-ce que votre action elle, euh (.) elle est pas seulement destinée aux élèves ? elle est
88 aussi destinée aux profs ? comment vous envisagez ce travail ? Tu parles du décentrement sur Robin
89 Orlean : elle fait des choses, elle est pas là où on l'attend, elle brouille les pistes etc. comment est-ce que
90 toi, toi et puis dans vos équipes, vous envisagez ce travail-là ? c'est quoi, pour vous, de brouiller les pistes
91 ? pour quoi faire ? qu'est-ce que ça développe ? qu'est-ce que ça change en fait pour ces enfants là ?

**Entretien semi-directif, année de 4^e, Chargée de programme Citoyenneté Jeunesse
ChargProg2**

- 92 ChargProg2 : Je pense que, enfin je reviens au mot de rencontre, c'est se rendre compte que y'a des
93 choses euh (.) qu'on n' imagine pas qui existent, j'ai envie de dire, et le, les pièces qu'on propose, ou les
94 spectacles, ou sortir du collège, aller le soir dans un autre cadre, avec avec la classe, avec les enseignants,
95 c'est en soi déjà une petite aventure de rencontre avec l'extérieur. Alors qu'est-ce que ça bouge ? c'est
96 toujours difficile à, à mesurer je pense, mais en tout cas c'est ce qu'on dit aux élèves aussi, c'est éveiller
97 en eux cette, à la fois une curiosité et une tolérance euh (.) de savoir que quelque chose qu'a priori on ne
98 considère pas du tout comme notre univers peut provoquer des émotions chez nous aussi et qu'on a une
99 légitimité euh (.) à être ailleurs que là où on peut penser qu'est sa place.
- 100 Cherch2 : Alors pour continuer je vais te poser des questions, enfin il y a une autre, une seconde question
101 euh (.) pour laquelle je vais te, je vais mettre ici quelques images, c'est juste euh (.) pas, c'est pas pour
102 que tu les commentes, elles sont, ce sont des supports parce que t'as même assisté à certains des cours,
103 hein, euh (.) où les élèves, euh (.) (elle dispatche des images sur la table) ça c'était donc l'année dernière,
104 donc toi tu n'étais pas euh (.) tu n'étais pas là mais tu reconnais peut-être des situations euh (.) là tu étais
105 là par exemple, sur ces deux images là, celle-ci et celle-ci, tu te souviens ? il me semble, c'étaient les
106 premiers cours en début d'année
- 107 ChargProg2 : C'est quand qu'ils ont fait les rythmes ?
- 108 Cherch2 : Oui. Les voilà à l'institut Goethe à la fin de l'année dernière, mais tu n'étais pas là. Puis là encore
109 une autre situation où ComAll les fait travailler. Euh (.) par exemple bon, euh (.) parce que c'est difficile
110 pour toi et parce que tu ne peux pas te remémorer l'année passée puisse que tu n'y étais pas, mais par
111 exemple sur ces deux, ces deux photos là où tu étais dans cet exercice de rythme, là est-ce que tu tu peux
112 dire ce que tu as remarqué de, de la façon dont les enfants réagissaient ? qu'est-ce qu'ils faisaient ? est-
113 ce que tu as trouvé qu'ils avaient des stratégies, par exemple quand ils ne comprenaient pas une langue
114 ? est-ce que tu penses qu'ils étaient, comment ils faisaient pour, ce que l'on a dit ce matin, translanguager
115 ? c'est-à-dire passer d'une langue à l'autre ; est-ce que t'as des souvenirs ? mais tu peux prendre le temps
116 de te remémorer, hein ; parce que je me souviens que tu avais parlé espagnol, par exemple
- 117 ChargProg2 : Oui, une langue que je ne parle pas du tout (rire) ; je trouve qu'ils ont parfois de la, enfin il
118 y a des élèves que je sens à l'aise et d'autres qui s'expriment assez peu quand c'est dans la classe donc
119 c'est plus difficile de euh (.) c'est toujours la même chose, on les voit moins et peut-être que ça passe par
120 les plus petites choses, euh (.) (---) oui je sais pas y'a des moments où je les ai senti un peu frileux y'a des
121 fois ça vient comme s'ils avaient besoin d'une mise en route euh (.) pour qu'ils s'approprient les
122 propositions qu'on leur, qu'on leur fait.
- 123 Cherch2 : Et si tu te remets dans cette, dans cette expérience là, parce que, parce que là tu l'as vécue (en
124 montrant une image : ça c'est le petit nouveau qui est arrivé cette année) euh (.) toi t'étais par exemple
125 dans le groupe, surtout dans les exercices d'échauffement où ben ça se passe en anglais puis en allemand
126 etc. est-ce que tu peux dire un petit peu comment t'as ressenti ça de ton côté ? et est-ce qu'après tu t'es
127 mise à la place des élèves ? parce qu'à un moment tu t'es mise de côté, je sais pas si tu te souviens, tu
128 étais assise...
- 129 ChargProg2 : Si, c'est vrai qu'il y a des moments où moi je me sens légitime à faire avec eux et y'a des
130 moments où, et puis moi j'ai aussi, j'ai besoin de les, de les, de regarder le groupe de l'extérieur parce
131 que c'est vrai qu'en étant à l'intérieur on - mais c'est aussi l'intérêt de faire avec eux je trouve - c'est que
132 moi-même j'étais intimidée de devoir prendre la parole dans une langue en dehors du français, parce
133 que forcément on maîtrise moins et que il y a de la timidité ; donc oui, je pense que je peux me mettre à
134 la place euh (.) des élèves euh (.) dans ce genre de situation. Le théâtre n'est pas une chose facile déjà en
135 soi, justement parce qu'on n'a pas l'habitude de montrer son corps, j'ai envie de dire de façon assez
136 volontaire (rire). Voilà, bon même si on est tout le temps avec le corps quand on marche, les élèves
137 peuvent être très à l'aise avec leur corps dans la cour de l'école et puis, dès que c'est en situation de,
138 enfin la danse, le théâtre, ils ne savent plus rien faire avec ni leurs mains, ni leurs pieds...

**Entretien semi-directif, année de 4^e, Chargée de programme Citoyenneté Jeunesse
ChargProg2**

- 139 Cherch2 : Et donc est-ce que t'as - quand tu arrives à te remettre un petit peu, à te remettre dans ce cours
140 là, que t'as vécu un peu à l'intérieur, puis un peu à l'extérieur, est-ce que tu te souviens des choses que
141 tu t'es dites ? ou des choses que t'as vécues ? ou par exemple, si toi tu arrivais ou t'arrivais pas à
142 comprendre, comment tu faisais ? comment eux ils faisaient ? est-ce que t'as des souvenirs de ça ?
- 143 ChargProg2 : Je, je pense que quand y comprennent pas ils sont très euh (.) en communication les uns
144 avec les autres, à se demander, à s'expliquer entre eux, ou euh (---)
- 145 Cherch2 : Et dans quelle langue, tu penses ?
- 146 ChargProg2 : En français. Moi je les ai entendus beaucoup, euh (.) peut-être moins quand y en a qui
147 prennent la parole de manière spontanée, ou alors quand euh (.) quand ils ont envie de passer du
148 français à une autre langue, ils vont se le demander, mais spontanément j'ai pas l'impression qu'ils se
149 rerépètent les consignes dans la langue dans laquelle ça leur a été donné.
- 150 Cherch2 : D'accord, d'après toi ils cherchent tout-de-suite des solutions pour pouvoir comprendre ce
151 qu'il faut faire ?
- 152 ChargProg2 : Oui
- 153 Cherch2 : C'est ce que tu as comme impression. Et alors, une, une troisième question euh (.) bah parce
154 que je pense que tu vois, on va pas, on peut pas commenter sur le passé que tu n'as pas vécu (rire) ça me
155 semble un peu difficile, euh (.) d'après toi euh (.) de là où tu, de là où tu les observes, de là où tu parles
156 avec nous puis avec eux etc. est-ce que tu penses que les élèves font les, les liens ? et quel lien ils font,
157 s'ils en font, entre le théâtre et puis, et puis le cours ? Et même le théâtre, le cours et puis les spectacles
158 par exemple ?
- 159
- 160 ChargProg2 : Il y a des fois où j'ai l'impression qu'ils ne le font pas ; et d'ailleurs y'en a qui l'expriment ;
161 y en a qui ont dit : « mais je croyais qu'on travaillait sur le héros et là on fait euh (.) autre chose », en
162 même temps, moi-même, des fois, j'ai l'impression que je ne maîtrise pas non plus tous les liens (rire) et
163 donc moi-même j'ai des interrogations et même à me demander s'il y a nécessité de comprendre tous
164 ces liens et (---) et j'ai l'impression qu'en même temps ils ont une confiance qui fait que, de toutes façons,
165 ils suivent (rire)
- 166 Cherch2 : Quand tu dis, euh (.) : y'a pas nécessité de comprendre tous les liens, je sais pas qu'est-ce que,
167 qu'est-ce que tu veux dire par là ?
- 168 ChargProg2 : Que, euh (.) que souvent on se fixe des idées de départ et des objectifs, mais je pense que
169 ça c'est une souplesse aussi qu'on se donne nous, à Citoyenneté Jeunesse et, et que en cours de route, on
170 part finalement sur autre chose, parce que, parce que ça, ça s'enchaîne dans le, dans le vivant du
171 processus, et que, et qu'au final on aura vécu une aventure tous ensemble, et que voilà (rire) mais et puis
172 je pense que c'est aussi lié à la, quand on a beaucoup de partenaires, euh (.) y'a des fois on dit : je fais
173 confiance aux partenaires aussi pour, pour savoir euh (.) quand ils proposent quelque chose à peu près
174 pourquoi ils le proposent et où il va, même si, bon et puis euh (.) c'est vrai qu'on se voit aussi de manière
175 un peu distendue donc on n'est pas tout le temps, euh (---) je sais pas si je réponds précisément à la
176 question ?
- 177 Cherch2 : Si si si, c'est très bien ; enfin c'est très bien, c'est pas très bien, mais je veux dire, de toute façon
178 l'important c'est, parce que tout à l'heure tu disais quand on a commencé : « bon, euh (.) ce projet là c'est
179 un projet qui est sur le long terme alors que d'habitude nous, on intervient plutôt sur le court terme »
180 donc est-ce que tu peux juste un peu parler de ça, par rapport à la différence que ça fait pour les projets
181 que tu mènes habituellement, auxquelles tu es habituée, et celui-ci par exemple ? en quoi est-ce que
182 celui-ci est un peu différent ? et est-ce que, par exemple, y'a moins de maîtrise - tu viens de dire : est-ce
183 qu'on a besoin de tout comprendre, peut-être pas - est-ce que toi tu peux parler un petit peu sur ces

**Entretien semi-directif, année de 4^e, Chargée de programme Citoyenneté Jeunesse
ChargProg2**

184 différences là ? ce que ça fait d'être dans un projet assez complexe avec beaucoup de monde par rapport
185 aux autres ?

186 ChargProg2 : Oui. Enfin, déjà je pense que ça change quelque chose par rapport aux élèves, euh (.) euh
187 (.) moi je, enfin je vois par exemple quand on débute un atelier théâtre sur des, des élèves qui n'en ont
188 jamais fait et ils vont avoir vingt heures en tout et pour, euh (.) tout il y a ce... quand même, un temps
189 long euh (.) pour, pour dégager quelque chose de l'ordre de l'aisance ou de l'acceptation, ou - ça va
190 dépendre des élèves, ça va dépendre des intervenants - mais euh (.) euh (.) là voilà, on voit qu'il y'a un
191 travail qui a été fait les deux années précédentes, je pense que ça permet plus d'expérimentation, peut-
192 être aussi le fait de se dire qu'on les suit pendant, pendant quatre ans, au final ils vont avoir eu un
193 parcours assez incroyable euh (.) euh (.) ; là c'est vrai que sur les projets qu'on mène, où ça va être
194 globalement vingt heures de pratique et, et trois, trois sorties, même si on ne se fixe pas des ambitions
195 d'avance, y'a quand même oui, cette idée qu'on n'a que ce temps-là pour faire, qui est quand même un
196 temps court, et moi je m'interroge des fois pour me dire : qu'est-ce qu'il va en rester plus tard ? parce
197 que ça aura été une petite année dans une scolarité qui est longue. Et c'est un regret parfois de se dire
198 qu'on peut pas poursuivre le travail avec les élèves, parce qu'on arrive à un stade, en fin d'année, avec
199 eux, où on se dit : y'aurait, ça serait tellement intéressant de continuer et euh (.) ça s'arrête ; voilà je
200 trouve que c'est, euh (.) ; après ce qui change aussi c'est que souvent, nous, on a beaucoup la maîtrise je
201 pense, en tout cas moi en tant que chargée des projets, puisqu'on en est à l'initiative, là on arrive - moi
202 c'est aussi ce qui m'a intéressée quand on m'a demandé si je voulais prendre la suite de ChargProg1 -
203 c'est l'expérience qui est assez différente d'arriver en cours de, pas avec, voilà de comprendre ce que
204 vous vouliez faire, voilà de s'insérer dans le projet, c'est à la fois différent et à la fois c'est agréable en
205 fait

206 Cherch2 : Ah oui pourquoi c'est plus agréable ?

207 ChargProg2 : Parce que des fois sur d'autres projets j'ai l'impression d'en porter plus la responsabilité,
208 même si on travaille vraiment dans le partenariat en essayant d'inclure un maximum et les artistes et
209 les enseignants, euh (.) on sait aussi qu'on est médiateur culturel, qu'il y a cette nécessité là parce que
210 tout simplement, parce que les artistes sont pris dans plein d'autres choses et c'est vrai que 20h dans
211 l'année ça fait pas leur année, et les enseignants ont plein d'autres classes donc on a un peu le rôle de,
212 ben on peut s'y consacrer à temps plein, j'ai envie de dire, pour les projets et du coup des des fois c'est
213 un peu stressant.

214 Cherch2 : Et donc voilà, là t'es entrain de me parler et c'est une question qui m'intéresse beaucoup parce
215 que c'est la, la quatrième question que je voulais te poser sur, sur, enfin toi qui est médiatrice culturelle,
216 qui a fait ces projets là et qui es entrée dans ce projet d'un peu plus longue durée, est-ce que tu peux
217 parler un petit peu de la relation entre les profs et les artistes dans ce projet là par rapport aux relations
218 enseignants artistes dans d'autres projets ? est-ce que c'est la même chose que ce qui se passe ici ou est-
219 ce que tu vois des choses différentes par exemple ?

220 ChargProg2 : Alors ce que je dirais c'est que, une des différences enfin, une des différences que je vois,
221 c'est euh (.) c'est que je trouve que dans ce projet là, à travers les ateliers, il y a plus d'objectifs que ce
222 que je peux voir d'habitude dans les projets et notamment tout l'aspect de langue, où je sens que c'est
223 quand même présent à l'esprit des différents partenaires ce qui fait que sur un un un même objet se
224 grèvent plus d'objectifs, euh (.) mais je sais plus où je voulais en venir en disant tout ça (rire)

225 Cherch2 : Oui tu disais que t'avais l'impression qu'il y avait plus d'objectifs euh (.) mais quand tu dis plus
226 d'objectifs, c'est les objectifs des enseignants ? les objectifs des artistes ? ou...

227 ChargProg2 : Et vos objectifs de recherche également qui sont... après il peut y avoir ça aussi sur les
228 projets où je vois j'ai des enseignants qui vont avoir envie de travailler avec le théâtre pour, en lien avec
229 le programme de français ou d'histoire - ils font beaucoup de travail sur les thématiques donc...- en tout
230 cas il y a plus de complicité, je pense notamment, je pense aux liens qu'il peut y avoir avec ComAll on
231 sent que, voilà y'a, quand on travaille ensemble depuis longtemps on a aussi une, une confiance.

**Entretien semi-directif, année de 4^e, Chargée de programme Citoyenneté Jeunesse
ChargProg2**

- 232 Cherch2 : Hum. Donc quand tu dis plusieurs objectifs tu penses à une espèce de, de rencontre là aussi
233 d'objectifs qui sont divers et variés, c'est ça ?
- 234 ChargProg2 : Hum, hum
- 235 Cherch2 : Parce que, habituellement avec Citoyenneté Jeunesse, vous travaillez plutôt, est-ce que
236 ChargProg2 : C'est-à-dire que bon, ce qui est différent c'est que, par exemple l'artiste nous quand on va
237 le contacter on va lui expliquer ce qu'on fait, pourquoi en le fait, donc généralement il y a une envie aussi
238 chez l'artiste pour nous c'est super important d'apprendre en même temps que ils vont apprendre ; mais
239 c'est eux qui nous font la proposition de dérouler l'atelier sur vingt heures ; donc c'est quelque chose de
240 beaucoup plus cadré, je pense, au départ même si après on expérimente, dès les premiers ateliers on
241 voit aussi, on réajuste en fonction de la classe, etc. mais il y a quelque chose, oui je pense, de beaucoup
242 plus cadré euh (.) ; au départ ils sont beaucoup plus ancrés puisqu'on les articule sur, sur le travail de
243 création en cours d'un artiste.
- 244 Cherch2 : À oui c'est ça, c'est le travail de l'artiste qui sert de point de départ.
- 245 ChargProg2 : Oui c'est ça. Soit le sujet de sa prochaine création, soit la démarche qu'il met en œuvre euh
246 (.) euh (.) voilà, sa particularité dans sa démarche de création c'est de travailler comme ça, de se poser
247 ces questions là, donc je pense que ça axe vraiment l'atelier dès le départ et c'est vrai que là, en arrivant,
248 pour moi c'était assez flou (rire)
- 249 Cherch2 : Et maintenant, tu dis quand est arrivée c'était flou, mais maintenant comment tu le perçois
250 après quelques mois de
- 251 ChargProg2 : Je le perçois comme quelque chose qui s'expérimente à chaque fois et qu'on rediscute
252 quand on peut ensemble, la proposition de Tom Sawyer elle était venue tôt, mais en même temps elle
253 est mise en œuvre assez tard, alors que c'est vrai que si il y avait eu vingt heures on serait partis tout de
254 suite sur le texte (rire) ou euh (.) ; voilà ça offre euh (.) une certaine, je pense, liberté peut-être, ce long
255 terme et en, euh (.) et en même temps ça créé peut-être ce flou dont on parlait au départ et où moi-même
256 des fois je me dis,... je vois, la première fois que je suis venue, j'avais pas pu assister au Skype et par
257 rapport à ce qu'on s'était dit avant, tout d'un coup je ne comprenais rien du tout (rire) pourquoi l'atelier
258 avait pris cette forme là, alors c'est Sandrine qui m'a dit non, en fait on en avait discuté avant, la séance
259 on l'avait construite volontairement comme ça, mais euh (.) voilà, ça m'avait échappé (rire)
- 260 Cherch2 : Et toi qui d'habitude, enfin dans le format Activité Jeunesse, t'as l'habitude de travailler à partir
261 du travail artistique d'un artiste, euh (.) ici, euh (.) qu'est-ce que tu penses que, de ce que tu vois ? qu'est-
262 ce que tu penses que les profs apprennent des artistes ? et qu'est-ce que tu penses que les artistes
263 apprennent des profs ? dans dans dans ce qui, dans ce que tu vois là en fait depuis que tu es arrivée ?
- 264 ChargProg2 : J'avoue que là j'ai du mal parce que je trouve que elles ont un rapport très fluide, et j'ai
265 jamais l'impression de voir EnsAng2 ou EnsAll décontenancées par ce que peuvent proposer les artistes,
266 ce que je peux voir dans d'autres projets où les enseignants, bon y en a qui ont l'habitude de faire
267 intervenir des artistes, mais y en a beaucoup qui n'ont pas l'habitude et qui, qui doivent eux aussi
268 s'ajuster alors que là j'ai le sentiment que c'est presque un acquis (---) je trouve que EnsAll et EnsAng2
269 et même Véronique ont une très grande ouverture en (---) pour accueillir, euh (.) tout ça, et qu'elles, elles
270 se placent bien aussi avec les élèves en cas de, heu
- 271 Cherch2 : Toi, tu dirais, tu, tu enfin j'ai l'impression qu'en fait, par exemple dans ce travail-là, que tu
272 découvres, que t'as découvert là cet été, euh (.) les profs ont une attitude déjà qui n'est pas tout à fait la
273 même que celle des profs avec lesquels tu travailles habituellement ?
- 274 ChargProg2 : Euh, pour certains oui, il y en a avec qui c'est très facile mais y'a des enseignants qui sont,
275 qui ont beaucoup de mal et je pense que là c'est un de mes rôles dans les projets, à savoir comment se
276 situer, euh (.) dans ce rapport aux élèves qui est très différent du cadre qu'ils ont d'habitude, mais aussi
277 dans le, avec avec les artistes, soit que d'un coup ils pensent que l'artiste devrait pas faire comme si,

**Entretien semi-directif, année de 4^e, Chargée de programme Citoyenneté Jeunesse
ChargProg2**

278 comme ça, parce que... soit à l'inverse qui, ils pensent qu'ils ont, ils ont surtout besoin faire les petites
279 souris, ne rien dire du tout parce que ils vont dénaturer le travail de l'artiste euh (.) ; voilà y'en a, ouais,
280 et c'est pas forcément évident je pense pour un enseignant de, voilà, et pour les artistes non plus,
281 travailler en milieu scolaire est pas, est pas une évidence souvent et là je trouve qu'il y a quelque chose
282 d'assez fluide.

283 Cherch2 : Là bon, on est arrivées au terme des 20 minutes très, très rapidement, mais est-ce que tu as
284 envie juste de dire quelque chose sur la façon dont tu perçois, en arrivant dans ce projet, les élèves, ou
285 ce que tu perçois... si t'as envie d'ajouter, juste sans répondre à aucune question, de façon plus libre ce
286 que toi tu penses vraiment important, ou de dire, ou juste...

287 ChargProg2 : Rire (---) Bon j'ai le sentiment qu'on apporte quand même Citoyenneté Jeunesse sur le
288 projet, mais pour moi c'est important aussi de, je pense que c'est utile pour nous aussi de participer à ce
289 projet là ; j'ai déjà évoqué le fait que euh (.) y a cet aspect euh (.) par rapport à l'habitude de travailler
290 sur des types de projets différents, avec des partenaires, même si on a déjà fait un petit peu c'est des,
291 des façons de travailler euh (.) que je trouve extrêmement riches et intéressantes parce qu'elles
292 remettent en cause aussi des habitudes chez nous, mais aussi toute la dimension effectivement sur les
293 langues qui sont des choses qu'on n'a pas réfléchi, et je pense que dans les projets que j'ai récupérés
294 cette année, et qui ont été montés par ChargProg1, il y a certains projets où ça se sent qu'elle a été
295 influencée et voilà moi ça...

296 Cherch2 : Mais quand tu veux dire, je comprends pas bien ça se sent qu'elle a été influencée

297 ChargProg2 : Et ben que c'est des questions qu'on se posait pas forcément, par exemple la question des
298 langues d'origine, la question oui de passer d'un langage un autre, bon qu'on n'avait pas formalisé, en
299 tous cas c'est un champ de réflexion que

300 Cherch2 : Que ça enrichit, en quelque sorte, heu

301 ChargProg2 : Oui, je trouve très intéressant et qui, et qu'on pourrait euh (.) de la même manière que le
302 projet Bobigny peut donner des idées à d'autres établissements, etc. donc ça peut nous donner des idées
303 aussi sur d'autres projets.

304 Cherch2 : D'accord. C'est une sorte de partage aussi, de rencontres professionnelles. Enfin là on devrait
305 vraiment arrêter mais je trouve que Citoyenneté Jeunesse, par exemple, quand ChargProg1 est venue,
306 et puis même on connaît, enfin je connaissais Citoyenneté Jeunesse avant, je suis un petit peu étonnée
307 de ce que tu dis sur les langues, parce que Citoyenneté Jeunesse c'est quand même une association qui
308 est active sur, justement, des, des zones où il y a beaucoup de gens qui parlent beaucoup de langues
309 différentes, donc quand tu dis : c'est quelque chose de nouveau pour nous, ça veut dire que travailler
310 avec des artistes qui viennent d'autres horizons - c'est ce que vous avez fait ou que vous faites
311 pratiquement tout le temps - donc quand tu dis : ça change notre regard sur les langues, ça m'étonne un
312 petit peu, c'est juste heu

313 ChargProg2 : Oui ben je sais pas c'est un peu je disais (---) je sais pas trop comment le (---) formuler mais
314 je pense par exemple on travaille beaucoup sur un projet qui s'appelle Identités Plurielles, (---) au niveau
315 de la culture etc. et par exemple les langues qu'ils apprennent à l'école moi je me suis jamais interrogée
316 de savoir si on pouvait aussi travailler dans ces (---) il faudrait que je prenne plus de temps pour le
317 formaliser mais je pense que ça change quelque chose.

318

Annexe 56 - Transcription année de 3^e : Entretien individuel d'explicitation – élève <Chelsea>, 26/01/2015

[26/01/2015] Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <Chelsea> [Collège]

- 1 Cherch1 : Alors oui, donc en tous cas merci, <Chelsea>, d'avoir accepté ; donc tu connais bien le
2 jeu maintenant de l'entretien et comme on arrive dans la dernière phase du projet, j'aimerais
3 maintenant vous entendre de façon vraiment individuelle et - parce que j'ai toujours besoin de
4 vous, en fait, pour, pour m'aider à comprendre - et, euh donc je te propose, si tu en es d'accord,
5 de laisser revenir un moment de cette année-là, donc depuis la rentrée, et, un moment dont, dont
6 tu te souviens, juste me parler de ce moment. Tu peux prendre un petit temps pour réfléchir,
7 pour te dire par exemple, tu vois, on a eu Lutz, tu as eu le travail avec les comédiennes, le travail
8 aussi avec les enseignants, donc tu peux essayer de repenser à ces moments-là, et puis, euh (.)
9 quand quelque chose te revient, tu me fais signe.
- 10 <Chelsea> : Moi ce qui m'a peut-être le plus marquée maintenant, c'est, euh (.) quand Lutz il est
11 venu ; parce que c'était la première fois vraiment qu'on voyait, euh (.) un vrai professionnel ; bon
12 y'a aussi ComAng2 et ComAll, mais vraiment Lutz il nous montré comment il fallait faire les, il
13 nous a vraiment bien montré comment je pense lui il travaillait et tout, et c'était impressionnant
14 quand même ; de se dire que lui il a fait plein de choses et tout, on s'est, on s'est dit : quand
15 même c'est pas un rêve quoi ; c'est ça qui était bien, enfin moi, moi c'est ça qui m'a plu en tous
16 cas.
- 17 Cherch1 : Eh ben peut-être qu'on va s'arrêter alors sur ce moment-là avec Lutz ; donc tu as choisi
18 le début, quand il est arrivé ; tu dis : c'est pas un rêve ; c'est ça ? c'est à ce moment-là, ce
19 moment-là, euh (.) dont tu te souviens ?
- 20 <Chelsea> : Oui c'est le moment qui pour l'instant m'a le plus marquée, parce que (---)
- 21 Cherch1 : D'accord ; et dans ce moment-là, où tu te dis : c'est pas un rêve, qu'est-ce qui se passe ?
22 qu'est-ce que tu fais ?
- 23 <Chelsea> : Ben je me dis que c'est réel et qu'on doit profiter, quoi, parce que c'est, c'est pas, euh
24 (.) ça se fait pas dans sa, bon, si après on n'est pas, on n'est pas pt'être, on fait pas du théâtre et
25 tout, ça se fait une fois de sa vie, dans sa vie, donc il faut en profiter.
- 26 Cherch1 : D'accord. Et donc quand tu en profites, qu'est-ce que tu fais ? Il y a Lutz, il y a
27 ComAng2, ComAll les enseignantes qui sont là, tu es là, avec tes camarades, qu'est-ce que tu fais ?
- 28 <Chelsea> : Ben moi, enfin moi j'essaie de profiter jusqu'au dernier mot parce que, je veux dire,
29 on a dû le voir que deux fois, en plus de ça c'était, y'avait des longs moments où on l'avait pas vu,
30 donc moi j'essaie de profiter au maximum parce que, on l'a juste une fois.
- 31 Cherch1 : Et concrètement, quand tu en profites, ben qu'est-ce que tu vas faire ?
- 32 <Chelsea> : Ben, ce qu'il nous demande, enfin ce qu'il nous a demandé de faire, je le fais vraiment
33 à fond.
- 34 Cherch1 : Par exemple ?
- 35 <Chelsea> : Euh (.) quand il nous a demandé, quand il nous a demandé de passer, de dire, euh (.)
36 j'mappelle, euh (.) genre mon avatar Chelsea et de dire, euh (.) notre genre de musique, ou, euh
37 (.) l'âge et tout, quand tu le fais, tu te dis, t'es déterminée et tout parce que, parce que j'sais pas,
38 parce que voilà, quoi, mais (---)
- 39 Cherch1 : Donc tu es déterminée
- 40 <Chelsea> : ((hochement de tête))
- 41 Cherch1 : Donc qu'est-ce que tu ressens quand tu es déterminée ?
- 42 <Chelsea> : Euh (.) de la joie ((Réflexion. Décrochage du regard)) c'est tout ; moi je ressens
43 beaucoup de joie en tous cas.

- 44 Cherch1 : Et alors on va, si tu es d'accord, on va rester sur ce moment où il, il vous fait faire ces
45 interviews. Tu pourrais me le redécrire ce moment là ? ce qui se passe, tout ce qui se passe ?
- 46 <Chelsea> : Euh (.) il nous a demandé de se séparer en 2 groupes, après il nous a dit de, que 1
47 groupe passe et dit euh (.) comment il s'appelle, ce genre de musique, et l'autre groupe passe et
48 dit, euh (.) comment il s'appelle et son rêve, ou un truc comme ça et en fait, tout le monde, tout le
49 monde joue le jeu ; c'est ça qui est bien ; y'en a pas un qui dit : oh non, j'en ai marre ou un truc
50 comme ça ; tout le monde joue le jeu, tout le monde se dit : ben, c'est marrant ; en plus on est, on
51 passe, on passe, y'a aucun, aucun blanc, y'a, c'est vraiment agréable, parce que ça aurait été avant
52 on aurait été là : oh ben c'est nul ; euh (.) en 6ème ça aurait été comme ça, mais là, comme on a
53 grandi dans notre tête, et dans notre façon de faire, on se dit euh : autant le faire, parce que si on
54 le fait pas, on va rester des heures dessus et ça va jamais se finir quoi.
- 55 Cherch1 : Hum, hum ; donc il vous met par groupe, parce que moi je ne me souviens plus bien en
56 fait, comment il a procédé.
- 57 <Chelsea> : On était, en fait il nous avait dit de s'mettre, de faire comme si c'était une photo de
58 classe, il nous avait séparés, enfin il nous avait donné des chiffres ; il nous a dit : du numéro 1 au
59 numéro 16 vous dites ça et du 16 à la fin vous dites ça.
- 60 Cherch1 : Tu te rappelles ce que tu dis à ce moment là ?
- 61 <Chelsea> : Moi je dis, euh : « ich bin Chelsea » et je dis, euh (.) que j'adore, euh (.) le R and B et
62 la danse Soul.
- 63 Cherch1 : Hum hum, et ça tu le dis dans quelle langue ?
- 64 <Chelsea> : Je le dis en anglais. Oui.
- 65 Cherch1 : D'accord. OK. Alors, j'essaie de, de me rappeler avec toi, parce que moi du coup j'étais
66 pas et toi tu étais dans le, dans le, dans l'action ; donc vous étiez en groupe ? Tu étais seule quand
67 tu dis : « Ich bin Chelsea » ?
- 68 <Chelsea> : Oui. On avait mis un micro, euh (.) sur pied et, euh (.) chacun passait, chacun, chacun
69 à notre tour on passait, on disait ce qu'on avait à dire et après on revenait à notre place.
- 70 Cherch1 : Hum, hum. Quand tu reviens à ta place, alors, tu es où à ce moment là ?
- 71 <Chelsea> : Euh (.) ben, quand je reviens, moi je suis assise, enfin on avait, je crois on avait des
72 places où on pouvait s'asseoir, en fait, et on passait et après on revenait à notre place.
- 73 Cherch1 : Mais où dans la, dans l'espace ?
- 74 <Chelsea> : Je crois j'étais sur la scène ; y'avait une chaise sur la scène et j'étais assise dessus.
- 75 Cherch1 : Ah, donc quand tu reviens à ta place, tu te mets sur la scène ?
- 76 <Chelsea> : Voilà
- 77 Cherch1 : C'est ça. Et là tu ressens, tu te sens, comment tu te sens là ?
- 78 <Chelsea> : Fièvre d'être passée et de me dire que peut-être que j'aurais pu faire mieux, mais
79 d'être, être contente d'avoir fait ce que j'ai fait.
- 80 Cherch1 : Hum, hum. D'accord ; et autour de toi, qu'est-ce, qu'est-ce qu'il y a autour de toi quand
81 tu es assise ?
- 82 <Chelsea> : Un silence ; tout le monde dit : « comment, comment je vais passer » ? » si je peux
83 faire ça ou peut-être ça » ; y'a un silence ; on est tous concentrés et tout parce que on nous a dit,
84 euh : fais comme si on était sur scène parce que sur scène, on va pas parler, euh (.) ou crier ; on

- 85 va, on va être figé, on va se taire et quand on passe c'est notre moment, quoi, on profite à fond et
86 après on revient à notre place.
- 87 Cherch1 : Hum hum, et euh (.) quand, quand, quand, en fait là tu m'as parlé donc de plusieurs
88 moments ; si t'es d'accord on va, on va les prendre les uns après les autres ; donc quand tu
89 passes et que tu dis : ich bin Chelsea, c'est ça ? et j'aime (---)
- 90 <Chelsea> : euh (.) la danse soul et le R and B
- 91 Cherch1 : D'accord ; tu dis ça ; à quoi est-ce que tu fais attention à ce moment là ?
- 92 <Chelsea> : À la prononciation, si je parle assez fort et, euh (.) c'est tout hein.
- 93 Cherch1 : Et là, Lutz, il est où par rapport à toi ?
- 94 <Chelsea> : Il est vraiment dans le public ; il nous regarde et après, quand c'est fini, il dit toi,
95 peut-être il dit : toi tu aurais pu faire peut-être comme ça, toi c'est parfait mais parle un peu plus
96 fort ; il donne des conseils pour que, quand on repasse, ce soit mieux que la première fois en fait.
- 97 Cherch1 : Hum, hum. Quand il te donne ces conseils, toi tu penses à quoi ?
- 98 <Chelsea> : Ben je les prends en considération et j'essaie de, ben ouais, je les prends en
99 considération, et, et quand je repasse, euh (.) quand on repasse après, il nous dit : ben voilà, tu
100 vois tu peux y arriver, euh (.) tout, mais n'aie pas peur, enfin voilà quoi.
- 101 Cherch1 : Et quand tu es de nouveau à ta place, là tu fais attention à quoi ?
- 102 <Chelsea> : ((Hésitation. Décrochage du regard))
- 103 Cherch1 : Qu'est-ce qui attire ton attention ou qu'est-ce qui est important pour toi ?
- 104 <Chelsea> : Les personnes qui passent en fait ; comment elles font et tout, pour que si moi j'ai
105 pas été, je prends exemple sur eux tout en mettant ma personnalité à moi, comme ça au moins ça
106 va, ça va vraiment ressembler moi et pas aux autres en fait.
- 107 Cherch1 : C'est important que ça te ressemble à toi ?
- 108 <Chelsea> : Oui pour pas qu'on me dise t'as copié sur untel ; c'est pour ça que j'aime bien, euh (.)
109 faire, euh (.) peut-être les choses de ce genre mais à ma manière, pour pas que, pour que ça soit
110 moi, pour que ça ressemble à moi et pas aux autres.
- 111 Cherch1 : Et ça c'est toujours en théâtre ? ou c'est parfois (---)
- 112 <Chelsea> : Non c'est toujours en théâtre ; au théâtre quand j'ai pas d'idée, je prends l'idée d'une
113 autre personne, mais je la, je la mets à ma façon, comme ça je sais que c'est, c'est peut-être une
114 autre personne qui m'a donné l'idée, mais c'est ma façon à moi, ma manière à moi de, de, de
115 montrer l'idée que la personne m'a donnée.
- 116 Cherch1 : Hum, hum et quand tu es en classe avec Mme Fereau et Mme Rizza, tu, tu fais attention
117 pareil, c'est pareil, c'est différent ?
- 118 <Chelsea> : Euh (.) quand je suis en cours, c'est totalement différent ; ça dépend des, des, des fois
119 ; des fois quand je trouve l'idée, je donne l'idée aux gens, sinon, euh (.) je fais comme au théâtre,
120 en fait, ça dépend ; parce que quand j'ai une idée je, je, je la fais puis quand j'ai pas d'idée, ben je,
121 je demande aux autres et, j'me l'approprie.
- 122 Cherch1 : Et comment est-ce que tu, comment est-ce que tu fais quand tu as une idée (---)
123 comment, comment tu fais pour l'exprimer, ou pour la partager, ou pour (---)
- 124 <Chelsea> : Soit, euh (.) je leur explique un peu l'idée, soit en général je leur dis, euh (.) je leur
125 dessine comme ça au moins ils comprennent, ou sinon je demande, enfin, sinon je leur dis pas

- 126 avec les mots du professeur mais avec vraiment mes mots à moi ; comme on se comprend avec
127 notre langage, donc ils comprennent mieux ce que je vais dire moi, que ce que les profs vont dire.
- 128 Cherch1 : Avec ton langage, c'est par exemple ?
- 129 <Chelsea> : Le langage, euh (.) famille, comme on parle, euh (.) quand on fait un texto ou dans
130 dans la cour ; enfin on parle comme ça ; comme tout, tout, tout le collège pratiquement il parle
131 comme ça, donc au, au moins on se comprend.
- 132 Cherch1 : Et quand tu es en théâtre, parfois, tu utilises aussi ce langage ?
- 133 <Chelsea> : Oui, pour, euh (.) par des moments pour traduire, parce que par des moments,
134 quand on explique un truc, on comprend pas ; même en français on comprend pas trop, et quand
135 personne ne comprend elle dit, euh (.) elle nous explique avec le langage, notre langage à nous
136 en gros, et là on dit : ah ok, donc c'est ça, et tout, donc on se dit : ah c'est bon, j'ai compris
137 maintenant.
- 138 Cherch1 : tu te rappelles d'une situation, comme ça ?
- 139 <Chelsea> : Euh (.) non.
- 140 Cherch1 : Quand, quand tu étais avec Lutz, il parlait, il parlait en quelle langue, Lutz ?
- 141 <Chelsea> : En allemand et quand vraiment on comprenait pas du tout l'allemand il nous
142 expliquait, il nous disait, euh (.) il expliquait quelques mots en anglais que nous on connaissait,
143 comme ça on disait, on disait : ah ben c'est peut-être ça, ah donc ok, donc c'est ça et tout, donc on
144 comprenait.
- 145 Cherch1 : D'accord. Tu te rappelles d'une situation avec Lutz, donc, quand il t'a expliqué par
146 exemple, quand il vous a expliqué, par exemple, les interviews ? il a expliqué, donc, en allemand ;
147 est-ce que tu, tu te rappelles si tu as compris, ou pas tout de suite ? si c'est toi qui as donné les
148 idées aux autres ou si c'est les autres qui t'ont donné des idées ? tu te souviens ?
- 149 <Chelsea> : Oui, euh (.) moi je l'ai compris parce qu'en fait il nous parlait, il nous disait, en fait il
150 nous montrait comment faire, donc je me suis dit, en fait il arrivait, il disait : ich bin Lutz et (ich
151 gehe) et après en fait il partait, donc je, donc après directement on a à peu près tous compris :
152 dire que on devait venir, dire ce qu'on avait à dire et revenir à notre place.
- 153 Cherch1 : Donc là vous n'avez pas eu besoin d'expliquer ?
- 154 <Chelsea> : Non, pas du tout
- 155 Cherch1 : Est-ce qu'il y a eu des moments comme ça où tu, tu as dû, est-ce que - tu peux prendre
156 un temps pour réfléchir, aussi tu peux même fermer les yeux si tu veux, mais essaie de te
157 souvenir - est-ce qu'il y a eu un moment comme ça, où tu, où tu t'es dit : ah c'est ça, eh puis tu as
158 eu besoin d'expliquer aux autres, par exemple, tu te rappelles ? ou d'autres t'ont expliqué parce
159 que toi tu ne comprenais vraiment pas ? est-ce que tu te rappelles d'un moment ? tu peux
160 prendre le temps.
- 161 <Chelsea> : Au début, quand, euh (.) on devait faire la photo de classe, il nous parlait en fait, je
162 crois, en fait il nous, il nous a dit, euh (.) en allemand que on devait se mettre, on choisissait
163 notre place et tout, mais on était en train de se regarder du genre : mais il raconte quoi ? on
164 comprend pas, qu'est-ce qu'il nous raconte ? et tout, et après quand il nous a expliqué, euh (.)
165 quand en fait, en fait quand on comprenait pas il nous montrait, euh (.) ce qu'il voulait dire donc,
166 en même temps, il disait la même chose sauf qu'il nous montrait, ça fait qu'on comprenait mieux
167 ; parce que sinon, euh (.) il parlait, on disait : mais il raconte quoi ? mais c'est, mais on sait pas,
168 on comprend pas, on se regarde tous, on se dit : mais t'as compris, toi ? mais non, on n'a pas
169 compris, donc, euh (.) ou sinon on demandait peut-être à EnsAll qui nous répétait ; elle nous
170 disait, euh (.) : oui tu dois aller là, et tu dois faire une pause et tout ; donc on disait : ah d'accord.

- 171 Cherch1 : Elle répétait dans quelle langue ?
- 172 <Chelsea> : En allemand, mais elle répétait plus doucement et tout, ou si, si, euh (.) on
173 comprenait pas, elle répétait avec des mots qu'on a appris en cours, ça fait que c'était plus facile.
- 174 Cherch1 : D'accord. Et, et quand toi par exemple tu, tu, quand tu, tu dis, par exemple parfois c'est
175 toi qui vas donner tes idées, alors tu dis tu utilises ton, ton, ton langage à toi, mais tu dis Lutz il
176 montre (--) toi si tu te rappelles peut-être une situation où tu as donné tes idées, est-ce que il y a
177 une situation dont tu te souviens ?
- 178 <Chelsea> : Euh (.)
- 179 Cherch1 : Peut-être avec Lutz, peut-être en classe ?
- 180 <Chelsea> : Oui, euh (.) en classe, quand on nous avait dit de décrire l'histoire de notre avatar et
181 que, je crois, <Kylie> elle comprenait pas, elle savait pas quoi dire, euh (.) pour euh (.) si on avait
182 500€, enfin 500€, qu'est-ce qu'on en ferait ? je lui ai dit : eh ben tu dis : tu donnes ça à un hôpital
183 ou, euh (.) à je sais pas, à une oeuvre de charité, comme ça au moins tu trouves ; et après, au
184 final, elle a trouvé, elle a donné, elle a trouvé l'idée quoi ; elle a pris à peu près l'idée que je lui
185 avais donnée mais elle l'a remaniée à sa manière, comme ça au moins elle sait que je lui ai donné
186 une idée mais elle, elle a fait ça à sa manière.
- 187 Cherch1 : D'accord ; oui donc tu, tu réfléchis avec eux.
- 188 <Chelsea> : Voilà ; j'uis dis, du genre : donne-moi une idée pour voir et elle m'a dit euh (.) :
189 j'aimerais bien donner à des personnes ou à quelqu'un ; j'uis dis : ben tu donnes ça soit à un
190 hôpital soit, euh (.) à des oeuvres de charité, soit tu donnes ça au, à des associations, après elle a
191 fait : ah ben voilà ! elle a trouvé, au final elle a trouvé, euh (.) ce qu'elle voulait.
- 192 Cherch1 : D'accord. Et, donc quand toi tu as cherché ton avatar, comme tu dis, ton personnage,
193 euh (.) par quoi est-ce que t'as commencé ?
- 194 <Chelsea> : Par le nom, déjà. Après j'ai vraiment cherché, euh (.) où j'aurais pu être née, si j'avais
195 des frères et sœurs, et comme, euh (.) <Rayan> et moi on a travaillé ensemble, c'était plus facile ;
196 il m'a donné ses idées et je lui ai donné mes idées et après on les a assemblées ensemble ; ça fait
197 que au final on a dit qu'on était frères et sœur, comme ça au moins on sait que, voilà, on était,
198 y'avait, que j'étais sa sœur, lui c'était mon frère et au final, euh (.) on s'est donné plein d'idées, ça
199 a été, ça a été efficace quoi ; quand on sait tout, on a juste eu à écrire et on avait fini.
- 200 Cherch1 : D'accord ; et donc tu commences par le nom ; tu trouves ton nom ; comment,
201 comment, comment tu fais quand tu commences par le nom ?
- 202 <Chelsea> : Ben j'me dis « quel nom j'aurais bien aimé à la place d'avoir mon prénom à moi ? » et
203 je me suis dit : « ben Chelsea j'aurais bien aimé avoir ce prénom-là, donc, euh (.) je vais
204 l'utiliser ».
- 205 Cherch1 : Et quand tu as le nom, qu'est-ce que, à quoi est-ce que tu penses à ce moment là ?
- 206 <Chelsea> : Je pense, euh (.) à sa manière d'être à elle, à Chelsea, comment elle peut être,
207 comment, sa façon d'être habillée, sa façon de parler, et je me dis ben tiens, ça lui, ça va, ça lui
208 ressemble plus ça que ça, et après, et je l'ai fait, quoi et après avec sa propre personnalité, propre
209 personnalité à elle.
- 210 Cherch1 : Et est-ce que, elle te ressemble Chelsea ?
- 211 <Chelsea> : Du tout. Elle est vraiment diff (.) tout, tout le contraire de moi.
- 212 Cherch1 : Tu pourrais m'expliquer ?

- 213 <Chelsea> : Elle est calme, euh (.) elle est, elle se montre pas beaucoup et, euh (.) elle est un peu
214 garce mais pas mais pas beaucoup, elle est vraiment timide comparé à moi qui est vraiment, euh
215 (.) la joie de vivre ; j'aime bien me montrer, faut dire, hein, j'aime bien rire et tout, elle, elle rit
216 très peu, elle est vraiment effacée un peu.
- 217 Cherch1 : Comment tu fais pour trouver ce personnage, alors ?
- 218 <Chelsea> : Ben, je me demande comment j'aurais pu être si j'étais pas moi et ça demande
219 vraiment beaucoup de, d'imagination mais au final on trouve facilement ; je me dis je mets tout
220 le contraire de moi et comme ça au moins ça lui fait une personnalité, quoi
- 221 Cherch1 : Et quand tu t'imagines jouer, est-ce que tu as déjà essayé de jouer Chelsea ?
- 222 <Chelsea> : Non ; enfin j'ai déjà essayé mais c'est très dur parce que moi qui est tout le contraire
223 d'elle, je dois en gros être effacée et timide, ce qui n'est pas du tout moi donc c'est hyper difficile,
224 mais, euh (.) j'ai déjà joué une fois et ça a réussi quand même parce que je m'étais entraînée
225 quand même un peu chez moi aussi mais ça a réussi.
- 226 Cherch1 : Alors quand tu t'entraînes à jouer Chelsea, qu'est-ce que tu fais ?
- 227 <Chelsea> : Ben, en général je parle pas beaucoup. Soit euh (.) soit vraiment je suis dans mon
228 monde, quoi en fait, soit je suis, en général quand j'étais chez moi je reste dans ma chambre, euh
229 (.) vraiment pour être sûre parce que quand je suis chez moi je suis pareille qu'au collège ; je suis
230 vraiment euh (.) j'aime bien bouger quoi tout ce qui s'en suit ; je reste chez moi je me dis, euh (.)
231 elle peut être comme ça et après je l'imite, enfin pendant une ou deux heures, comme ça au
232 moins je sais que ça rentre, eh puis (---)
- 233 Cherch1 : Et quand tu l'imites, qu'est-ce que tu fais par exemple ? tu peux, tu peux aussi me
234 montrer si tu veux.
- 235 <Chelsea> : En général, euh (.) je fais, moi qui aime écouter la musique, en fait je vais lire des
236 livres comme je suis timide et tout je vais, genre lire des livres et sinon, euh (.) ((elle réfléchit en
237 levant les yeux au plafond)), voilà, aucune idée, là j'ai plus d'idées.
- 238 Cherch1 : Et Chelsea alors, elle parle quelle langue ?
- 239 <Chelsea> : Elle parle anglais et, euh (.) ma langue natale.
- 240 Cherch1 : Et c'est quoi ta langue natale ?
- 241 <Chelsea> : Je parle créole.
- 242 Cherch1 : Ah oui c'est le créole, alors quel créole ?
- 243 <Chelsea> : C'est le vraiment le créole de Guadeloupe, enfin des Antilles quoi, Guadeloupe,
244 Martinique.
- 245 Cherch1 : Donc Chelsea elle parle créole ?
- 246 <Chelsea> : ((hochement de tête)) et l'anglais.
- 247 Cherch1 : Donc quand tu la joues dans ta maison tu parles, tu te parles en anglais ?
- 248 <Chelsea> : Ou sinon je demande à ma sœur de, de, d'être là pour voir, euh (.) si euh (.) comme ça
249 au moins, pour voir si elle trouve ça bien ou pas en général.
- 250 Cherch1 : Avec ta sœur tu parles en créole ?
- 251 <Chelsea> : ((hochement de tête)) elle elle comprend mais elle le parle pas donc (---)
- 252 Cherch1 : Et quand tu parles en créole ou en anglais et que tu es Chelsea, à quoi est-ce que tu
253 penses ? qu'est-ce que tu ressens ?

- 254 <Chelsea> : Je pense vraiment à rien et je me concentre vraiment sur, euh (.) la personnal, la
 255 personnalité que je lui ai donnée : timide, euh (.) qui parle pas beaucoup, enfin en fait quand je
 256 m'entraîne pendant des moments, y'a une personne qui va me parler mais je serai tellement
 257 fond dans le livre que je lui répond à peine, tellement je suis vraiment enfermée dans mon
 258 monde à moi ; enfin <Chelsea> elle est vraiment enfermée sur elle (.) elle lit (.) elle lit son livre,
 259 elle aime pas être dérangée, euh (.) elle aime pas trop parler, elle aime bien être seule.
- 260 Cherch1 : Hum hum ; donc quand tu, on va, si tu es d'accord, parce que j'ai l'impression, enfin si
 261 j'ai bien compris c'est, c'est chez toi surtout que tu as joué Chelsea pour l'instant, tu as pas
 262 encore eu l'occasion de le jouer à l'école ?
- 263 <Chelsea> : J'ai joué 1 fois ici mais c'était vraiment, euh (.) parce que elle nous demandait d'être
 264 notre personnage et mon personnage, comme je suis timide et tout, donc c'était facile mais je
 265 pense que le jour où elle va nous dire, euh (.) de faire, de jouer la pièce de théâtre, c'est là où
 266 vraiment je vais commencer à bien, à vraiment développer ce que j'ai fait chez moi, quoi.
- 267 Cherch1 : Et donc quand tu es chez toi, tu es dans ta chambre, c'est ça, et qu'est-ce que tu, qu'est-
 268 ce que tu vois quand tu es Chelsea ?
- 269 <Chelsea> : En général je j'me vois peu peut-être dans la classe vraiment dans mon côté à moi,
 270 soit derrière soit tout devant ou vraiment quand on m'appelle je réponds pas ou, euh (.) sinon
 271 par exemple, je m'imagine dans la cour toute seule assise en train de lire un livre, je m'imagine,
 272 peut-être, euh (.) je m'imagine toujours au collège pour voir, euh (.) quel, comment je serai, enfin
 273 comment sera Chelsea.
- 274 Cherch1 : d'accord ; et <Chelsea>, elle serait pas avec un livre, par exemple ?
- 275 <Chelsea> : Ah non, du tout ; je suis plutôt souvent avec mes copines ou sinon j'écoute de la
 276 musique comme, comme j'aime bien écouter la musique, j'écoute euh (.) et je bouge
 277 énormément, donc heu (---)
- 278 Cherch1 : D'accord ; et quand tu, quand tu es donc ce personnage-là, de, de, de <Chelsea>, euh (.)
 279 tu t'imagines donc dans la classe, etc., ça c'est pour jouer, parce qu'en fait la pièce elle va se jouer
 280 finalement, c'est une classe c'est sûr mais elle va se jouer avec, dans un théâtre de banlieue, c'est
 281 comme ça qu'il en a parlé au début.
- 282 <Chelsea> : ((hochement de tête))
- 283 Cherch1 : Toi ton, ton rapport, alors aussi bien <Chelsea> que Chelsea, qu'est-ce qu'elle en pense
 284 de l'idée de jouer un élève, euh (.) de banlieue qui va aller donc dans ce studio, qu'est-ce que,
 285 qu'est-ce qu'elle, qu'est-ce que toi tu en penses <Chelsea> puis qu'est-ce que Chelsea en pense ?
 286 Est-ce que c'est pareil ou est-ce que (---)
- 287 <Chelsea> : Moi je me suis dit, je me dis que c'est pareil en fait on a pratiquement la même
 288 attitude, que ce soit, euh (.) au collège ou autre part. Après je pense pour Chelsea, ça va peut-être
 289 plutôt être difficile parce que faudra qu'elle parle, faudra qu'elle s'exprime, s'exprime ce qui, ce
 290 qu'elle ne fait pas du tout en général, peut-être pour répondre aux questions des professeurs,
 291 mais sinon, euh (.) elle est plutôt renfermée donc ça va plutôt, je vais plutôt travailler sur le fait
 292 que on travaille dans un studio avec Chelsea, que moi pour moi c'est, je m'adapte, je m'adapte à
 293 tous les, à toutes les situations donc, euh (.) ça me dérange pas vraiment personnellement moi,
 294 et Chelsea, euh (.) je vais essayer de travailler, plus travailler le fait qu'on sera dans un studio et
 295 qu'on passera à la télé.
- 296 Cherch1 : Et est-ce que tu trouves, comment, comment est-ce que tu trouves cette idée que vous
 297 avez travaillée ensemble avec Lutz, de vous jouer vous, finalement, une classe de Bobigny, mais
 298 dans une pièce de théâtre, heum, pour la télé en fait, pour jouer, parce que vous allez jouer une
 299 émission de télé, finalement, et vous allez représenter des jeunes de Bobigny à la télé. Qu'est-ce
 300 que tu penses de cette idée ?

- 301 <Chelsea> : Moi je trouve ça génial parce que comme on est en, comme on se connaît depuis déjà
302 4 ans, donc ça va être facile de jouer, euh (.) une classe, parce que on en est, on en est une, donc
303 ça va être facile ; dans un studio après, enfin au final une pièce de théâtre aussi ça va être un peu
304 plus difficile, il faudra s'imaginer, euh (.) les, les plats, enfin le, le, j'ai oublié comment ça
305 s'appelle, l'entourage et tout aussi parce que dans un studio alors qu'avant on est sur une scène,
306 ça va être difficile mais on s'adapte, on s'adapte vite en général.
- 307 Cherch1 : Et le fait de montrer une classe de Bobigny à la télé, qu'est-ce que tu en penses ?
- 308 <Chelsea> : C'est incroyable, parce que une classe de Bobigny en particulier, euh (.) c'est rare ; ça
309 se fait pas, ça se fait vraiment, ça se fait pas du tout en fait, hein, en réalité mais, on va, on va
310 vraiment jouer le jeu en fait.
- 311 Cherch1 : Parce que en réalité c'est quoi finalement ?
- 312 <Chelsea> : En réalité on va pas trop parler, euh (.) ; en général les, les journalistes en général ils
313 vont pas nous faire passer à la télé, à part s'il y a vraiment un drame ou un truc comme ça, mais
314 sinon, vraiment, ils viendront pas vers Bobigny en particulier ; peut-être vers Paris parce que
315 voilà, mais sinon, euh (.) pas du tout.
- 316 Cherch1 : Et qu'est-ce que, qu'est-ce que tu penses de cette attitude des journalistes ?
- 317 <Chelsea> : Ah ça me déplaît pas ; j'aime, pfou, moi ça m'arrange un peu quoi.
- 318 Cherch1 : Ça t'arrange ?
- 319 <Chelsea> : Oui parce que malgré que j'aime me montrer, j'aime pas trop me voir passer à la télé,
320 donc qu'on soit là, qu'on nous voie pas, qu'on nous connaisse pas, ça, pfou, ça m'importe
321 vraiment peu, quoi.
- 322 Cherch1 : Et tu as une, une idée des raisons pour lesquelles les journalistes s'intéressent plus à
323 Paris qu'à Bobigny, par exemple ?
- 324 <Chelsea> : Parce que Paris c'est la capitale, c'est là qu'il y a tous les grands monuments, tous les
325 grands monuments quand même, donc euh (.) alors que Bobigny c'est une ville par tant d'autres
326 quoi, donc (---)
- 327 Cherch1 : D'accord, d'accord et, euh (.) quand, quand, quand tu travailles, par exemple, là en
328 classe vous avez travaillé un petit peu sur la pièce, évidemment un peu différemment, est-ce que,
329 quand tu travailles comme ça sur le texte et quand tu travailles avec Lutz ou avec ComAng2 ou
330 avec ComAll, euh (.) est-ce que tu peux me parler de ces moments-là ?
- 331 <Chelsea> : Ils sont différents parce que avec ComAng2 et ComAll, euh (.) y nous demande, euh
332 (.) si on a compris, si on n'a pas compris, enfin en cours en général il demande, pour savoir si on
333 a bien compris, euh (.) de résumer, euh (.) les scènes pour savoir si on comprend ou pas ; alors
334 que avec ComAll et euh (.) et ComAng2 c'est plutôt, euh (.) c'est vraiment plutôt : essaie peut-
335 être de jouer, euh (.) de commencer un peu à commencer, commencer à jouer la scène et tout
336 après si on n'a pas compris il faut vraiment, euh (.) s'il faut leur demander en général ils disent
337 euh (.) en fait ils te répondent mais comme ils veulent vraiment essayer d'avancer ça fait qu'ils te
338 répondent vite mais ils te répondent vite et bien et après ils passent à autre chose.
- 339 Cherch1 : D'accord. Et si tu es d'accord j'ai encore une dernière question. Euh (.) qu'est-ce,
340 qu'est-ce que tu penses de l'idée d'aller jouer à Turin ? d'aller jouer d'un part à Bobigny, tout de
341 même dans la même salle que la dernière fois, puis à Turin avec des jeunes que vous n'avez pas
342 du tout rencontré et qui, en plus, vont en plus parler une autre langue aussi ?
- 343 <Chelsea> : Ben, déjà c'est bien parce que on bouge un peu, parce que habituellement, soit on
344 joue à l'Institut Goethe ou on joue à la salle à côté, mais c'est bien parce que on va découvrir les
345 autres, les autres jeunes qui font, euh (.) qui font aussi bilangue parce que nous on se dit, euh

- 346 (.) on est les seuls à faire ça à Bobigny et tout, quand on est passé à l'Institut Goethe ça nous a
347 prouvé tout le contraire, que y'a plein d'autres personnes qui le font, donc à Turin, donc on se dit
348 y'aura plusieurs langues, c'est ça, c'est ça qui fait que ça donne envie d'y aller.
- 349 Cherch1 : Tu as envie de, d'entendre d'autres langues ?
- 350 <Chelsea> : Oui de voir ce que les autres ont fait, comment ils le font voilà, comment ils
351 s'expriment, voilà quoi.
- 352 Cherch1 : Et tu auras envie d'aller dans d'autres, dans d'autres groupes aussi, de travailler avec
353 d'autres groupes, d'autres élèves ?
- 354 <Chelsea> : Oui pour voir leur manière de faire, comment eux ils font, si elle est vraiment
355 différente de la nôtre ou pas du tout, si elle est pratiquement pareil.
- 356 Cherch1 : D'accord. Et donc là, euh (.) tu, tu, du coup, Chel (.) Chelsea elle va parler que en anglais
357 et en créole ?
- 358 <Chelsea> : Et en créole mais moi j'aurais bien aimé aussi lui, lui faire parler l'espagnol, mais il
359 faut voir en fait ; je sais pas, je suis pas encore sûre sûre sûre, donc heu (---)
- 360 Cherch1 : Et pourquoi tu penses qu'il faudrait qu'elle parle en espagnol ?
- 361 <Chelsea> : Parce que, comme ça, ça enrichi un peu son, son (.) son langage, elle parle, au moins
362 pour aller, elle pourra parler plusieurs langues et on pourra mieux la comprendre.
- 363 Cherch1 : D'accord ; très bien. Je te remercie beaucoup <Chelsea>
- 364 <Chelsea> : Merci aussi
- 365 Cherch1 : Si t'es d'accord on va s'arrêter là, d'accord ?
- 366 <Chelsea> : Oui
- 367 Cherch1 : Eh puis de toutes façons je ne sais pas quelle heure il est là, il est (--) Est-ce que toi tu
368 as des questions peut-être à me poser ?
- 369 <Chelsea> : Non, ça va, pour l'instant j'en ai pas.
- 370 Cherch1 : Parce que là, euh (.) je sais pas, ces temps-ci j'ai senti que des fois tu étais peut-être
371 moins dynamique que d'habitude ; je sais pas alors peut-être tu as des choses qui sont pas (---)
- 372 <Chelsea> : Non ; c'est peut-être la fatigue parce que c'est, c'est dur avec le brevet et tout, et tout
373 donc mais sinon ça va.
- 374 Cherch1 : Vous avez le brevet à quel moment ?
- 375 <Chelsea> : Dans une semaine.
- 376 Cherch1 : D'accord ; oui alors donc donc là vous êtes en phase de révision, c'est ça ?
- 377 <Chelsea> : Voilà donc c'est vrai que quand on a des devoirs d'allemand, par exemple ça nous
378 embête un peu parce qu'on se dit mais il y a le brevet, donc on le fait, on le fait parce que on sait
379 que ça nous enrichit et tout, mais on est vraiment conscients du brevet parce qu'on dit on veut
380 pas le rater, même si c'est le brevet blanc, on veut vraiment pas le rater, quoi à la fin de l'année.
- 381 Cherch1 : Mais l'allemand c'est aussi dans le brevet, ça compte aussi dans le brevet ?
- 382 <Chelsea> : Oui, dans les oraux ; moi, moi j'ai pris anglais.
- 383 Cherch1 : Ah vous choisissez l'anglais ou l'allemand, c'est ça ?
- 384 <Chelsea> : Oui

- 385 Cherch1 : Ah, d'accord !
- 386 <Chelsea> : Y'a, comme y'a anglais, allemand et italien et on choisit si on veut faire anglais,
387 allemand (---) moi j'ai pris anglais parce que j'ai plus de facilités alors qu'allemand, j'aime pas,
388 j'aime pas, mais enfin comme j'aime pas me tromper ça fait que je préfère pas prendre.
- 389 Cherch1 : C'est drôle que tu dises ça parce que moi je t'entends toujours parler en allemand, et tu
390 te trompes pas.
- 391 <Chelsea> : Moi en général quand je parle en allemand je demande à côté si ce que je vais dire
392 c'est bon parce que j'aime pas trop me tromper.
- 393 Cherch1 : D'accord ; donc vous avez la semaine prochaine le brevet ; donc dans quelles
394 disciplines ?
- 395 <Chelsea> : Euh (.) maths, français, histoire.
- 396 Cherch1 : D'accord ; alors bon courage
- 397 <Chelsea> : Merci.
- 398 Cherch1 : Je te remercie beaucoup <Chelsea>.

Annexe 57 - Transcription année de 3^e : Entretien individuel d'explicitation – élève <Arno>, 02/03/2015

[02/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <ARNO>

[Collège]

- 1 Cherch1 : je me suis préparé quelques petites questions, mais mais pas beaucoup... Donc d'abord, euh
2 (.) merci <Arno> d'avoir accepté de venir]
- 3 <Arno> : [de rien
- 4 Cherch1 : et, si tu es] d'accord, pour cet entretien j'avais, euh (.) j'avais envie de vous entendre seuls (.)
5 enfin ou individuellement (.) parce que si tu es d'accord je te propose de prendre de temps de revenir
6 sur un moment de cette année qui t'a particulièrement marqué. (---) Tu peux prendre le temps, puis
7 quand tu dis que tu es prêt (.) tu peux même fermer les yeux si ça t'aide à te remémorer
- 8 <Arno> ((décrochage du regard, vers le sol)) : ben y a l'arrivée de Lutz
- 9 Cherch1 : Mhm Mhm
- 10 <Arno> : c'était la première fois, tout simplement
- 11 Cherch1 : la première fois ?
- 12 <Arno> : la première fois qu'on rencontre un dramaturge et écrivain
- 13 Cherch1 : je vais te demander de parler plus fort parce que je ne t'entends pas très bien, excuse moi
- 14 <Arno> : excusez-moi. C'est la première fois qu'on (.) qu'on (.) ben tout simplement qu'on parle et
15 qu'on crée une scène de théâtre avec un dramaturge. Ça change parce que aussi d'habitude ((rit)) on
16 fait c'est c'est ComAll, ComAng1 ou ou vous Cherch1, je sais pas moi, les professeurs qui font la scène
17 de théâtre alors que là, ben on la fait en même temps avec avec lui, avec nos idées ; ça change des trois
18 ans qu'on a passés.
- 19 Cherch1 : d'accord. Donc si tu es d'accord, on va s'arrêter alors sur ce moment (.) Donc je répète pour
20 voir si j'ai bien compris : donc toi, le moment qui t'a marqué cette année, c'est la première rencontre
21 avec Lutz. ((<Arno> acquiesce)) C'est ça. Ok. Donc si tu es d'accord, on va s'arrêter là, sur ce moment.
22 Tu vas essayer de te remémorer ce moment-là. Tu es où quand tu le vois la première fois, qu'est-ce que
23 tu fais, tu es où déjà ?
- 24 <Arno> ((décrochage du regard, vers la fenêtre)) : je suis dans la salle polyvalente en train de, assis, je
25 pense qu'on était en cercle, non, j'étais en train de rentrer dans la salle polyvalente, j'étais en train de
26 poser mes affaires et je l'ai vu en train de parler avec les professeurs, avec ComAll et ComAng2.
- 27 Cherch1 : D'accord. Et là tu le vois et qu'est-ce que tu fais ?
- 28 <Arno> ((décrochage du regard, vers le sol)) : ben au début j'ai pas compris qui c'était, mais à la fin je
29 pense qu'on a fait un cercle, comme d'habitude, et il a commencé à se présenter et on s'est présentés
30 chacun, on a fait un petit look et, comment ça s'est passé (5s) Je sais pas (.) C'était pas comme
31 d'habitude ; la journée (.) les deux journées qu'on a passées avec lui, les deux premières fois, c'était pas
32 comme d'habitude. Déjà, d'habitude, on faisait que deux heures (.) c'était par semaine et là, ben, on a
33 fait, ben pendant toute une journée, huit heures je pense, ou et, sept heures avec lui ça change (.) ça
34 change que d'habitude toute une journée ou deux journées à la suite que du théâtre (.) ça change. On a
35 fait des, fff, (.) comment dire (---), on a fait des nouveaux jeux qu'on connaissait pas avant, on a
36 commencé à (--), on a commencé à créer un personnage et (.) et le décrire ; ça a changé, ça change
37 vraiment de d'habitude, tout simplement.
- 38 Cherch1 : d'accord alors tu créés un personnage et là, comment tu fais ?
- 39 <Arno> ((décrochage du regard, vers le sol)) : ben je sais pas. J'essaie de prendre la, la moitié du
40 personnage, j'essaie de l'imaginer, et l'autre moitié, ben, j'essaie de prendre de, de ce que je suis, je suis
41 vraiment, quoi.
- 42 Cherch1 : d'accord ; tu es d'accord de m'expliquer, donc ce personnage ?
- 43 <Arno> ((décrochage du regard, vers le sol)) : euh j'avais fait un personnage qui s'appelle Okan en nom
44 de mon, d'un de mes amis, et euh (.) j'avais, euh (.) par exemple : ses rêves et ce qu'il veut, ben j'ai mis
45 les miens, où il habite, ben j'ai mis n'importe comment, n'importe quoi et les villes que je préfère dans

[02/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <ARNO>

[Collège]

46 le monde j'ai mis qu'il était né à Dubaï, je pense, et qu'il habitait à Istanbul, donc c'est un truc ((rit))
47 sans aucune (.) et après j'ai essayé de le créer ; au début j'ai pas réussi et après j'ai commencé à
48 l'imaginer pendant un moment et j'ai réussi à l'écrire et à dire par rapport aux questions qu'on nous a
49 posées, je pense, avec un questionnaire ; le questionnaire il m'a aidé pour faire, euh (.) le personnage et
50 sa personnalité.

51 Cherch1 : d'accord. Je vais te laisser une toute petite minute de réflexion pour essayer de te
52 remémorer ce questionnaire et la personnalité de ton personnage. Pendant ce temps je vais juste
53 prendre mon petit appareil, tu sais, parce que j'ai oublié de le mettre en marche. Essaie de te
54 remémorer le personnage. [Cherch1 part chercher l'appareil. Pendant tout ce temps, <Arno> regarde
55 au sol, concentré. Semble réfléchir]. Donc si (.) si tu te (.) te remémore, donc ce (.) ce questionnaire, à
56 quoi tu penses ?

57 <Arno> : je sais qu'il était de 20 questions, que, ben c'était des questions globales, pour voir en
58 globalité qui est ce personnage, où il est né, comment il s'appelle, où il habite, euh (.) ce qu'il aime, ce
59 qu'il n'aime pas, ses rêves, un peu n'importe quoi, tout ce qui forme une personne, quoi. Et il fallait y
60 répondre comme ça, (comme ça nous parle quoi).

61 Cherch1 : et tu te rappelles, euh (.) comment vous avez répondu, euh (.) aux questions ?

62 <Arno> : on était séparés en groupes (.) oui, on était séparés en groupes et, euh (.) on était sur des
63 tables dans la salle polyvalente et on m'a donné le questionnaire et on m'a passé une feuille dans
64 laquelle on va écrire les réponses ((rit)) et euh (.)

65 Cherch1 : ça c'était avec Lutz ?

66 <Arno> : voilà ((réfléchit, fronce les sourcils en regardant au loin)) non non, ((réfléchit)) si si c'était
67 avec Lutz, je pense, le mardi parce que lui il était venu le lundi et le mardi après-midi, je pense qu'on a
68 commencé, le lundi après-midi on a commencé à faire ça, je pense, hein (--) je suppose, on avait écrit
69 pendant toute l'après-midi, je pense, pendant deux heures quelque chose comme ça et on avait
70 commencé à écrire, et après on a donné les feuilles à Lutz, donc c'était mardi après-midi, on a donné
71 les feuilles à Lutz qui lui a commencé à faire, à écrire la scène, puis la deuxième fois qu'il était revenu,
72 c'était en novembre, on a commencé à faire des petites scènes, des petits entraînements avec les noms
73 de nos personnages, c'est-à-dire en (.) en faisant (--), comment dire ça (--), on prenait la peau de nos
74 personnages en fait chacun prenait la peau de nos personnages, on avait fait un exercice qui était de
75 prendre une photo de classe ou un truc comme ça (.) c'est tout ce que je me rappelle pour l'instant.

76 Cherch1 : et, et quand tu prends la peau de ton personnage, qu'est-ce que tu fais ?

77 <Arno> : pfff ((hausse les épaules))

78 Cherch1 : comment tu fais ?

79 <Arno> : comme je l'ai dit avant, c'est un personnage qui, j'ai pris un peu de moi, je veux dire ((rit))
80 c'est pas si difficile de (.) de (.) de prendre sa peau et comme je le connaissais, comme c'est moi qui l'a
81 créé, je savais comment (--) qui il était, sa personnalité, tout ça ; moi j'ai essayé de faire que (.)
82 comment il fait (--) pas grand-chose.

83 Cherch1 : et donc, dans sa personnalité, elle est très proche de la tienne ?

84 <Arno> : (--) pas si proche que ça, ouais

85 Cherch1 : d'accord

86 <Arno> ((baisse le regard)) : J'ai essayé de le faire comme, j'ai plutôt essayé qu'il soit un peu comme
87 moi, quand même.

88 Cherch1 : Et est-ce c'est alors quand tu interprètes ce personnage, puisque tu dis il s'est mis dans sa
89 peau, euh (.) qu'est-ce que tu, qu'est-ce que tu ressens, qu'est-ce que tu ?

90 <Arno> : (--) pff, quand même un (.), comme une toute petite fierté, comme quoi c'est nous qui avons
91 fait le personnage, c'est moi-même, mais après pas grand-chose, c'est un peu comme tous les

2

[02/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <ARNO>

[Collège]

- 92 personnages que j'ai encore interprétés quelques petits changements parce que c'est moi qui ai créé sa
93 personnalité, mais sinon pas grand-chose.
- 94 Cherch1 : d'accord. Est-ce que tu VOIS des choses pendant que tu joues ? Est-ce que tu peux essayer de
95 te te remémorer le moment où tu joues ce personnage ? là, qu'est-ce que tu vois, qu'est-ce que tu vois ?
96 qu'est-ce que tu entends ? qu'est-ce que t'imagines ?
- 97 <Arno> : c'est une question assez compliquée (10s). J'imagine déjà les conseils de Lutz. Et j'imagine
98 aussi la scène, c'était un peu difficile pour moi, c'était une petite difficulté à surmonter : la scène quand
99 Lutz nous a demandé de passer individuellement devant toute la classe et de (--), et en gros de
100 d'interpréter le personnage mais de (.), comment dire (--), je sais pas : de se présenter devant tout le
101 monde, de dire comme quoi on s'appelle, je sais pas moi, par exemple moi j'ai fait : je m'appelle Loka,
102 tel, tel, tel, tel, en fait tout le questionnaire presque donc là on a juste pris la peau du personnage et on
103 a dit les réponses du questionnaire, en gros. Donc y a des moments qui m'ont marqué
- 104 Cherch1 : et ça t'a marqué, comment ça t'a marqué ?
- 105 <Arno> : ben c'était assez difficile de passer devant tout le monde et après de présenter son
106 personnage, et comme ça...
- 107 Cherch1 : quand c'est difficile c'est comment ?
- 108 <Arno> : ben, y a un petit stress, euh (.) on n'a pas envie de passer, tout simplement, mais ça va, après
109 quand on passe ben on ressent une petite fierté, on, on dit voilà, on a surmonté ses difficultés, mais
110 sinon (--)
- 111 Cherch1 : et quand tu passes, qu'est-ce qui se passe là ? Justement ENTRE le moment avant où tu
112 stresses puis le moment après, où t'es fier ; le moment juste où tu passes, qu'est-ce qui se passe ?
- 113 <Arno> : ben, j'essaie déjà, j'essaie de me concentrer, j'essaie un peu d'oublier les gens, je sais pas moi,
114 si par exemple <Synio> rigole, pour pas me déconcentrer, ou quelque chose comme ça, j'essaie
115 vraiment de me mettre dans la peau du personnage, comme ça je réussis, ben, l'interprétation ; en fait
116 c'est un petit mélange entre une fierté et le stress en même temps, c'est le mélange des deux.
- 117 Cherch1 : pendant que tu passes aussi ?
- 118 <Arno> : [Ouais
- 119 Cherch1 : Ok et] dans tous les moments que, que vous avez, parce qu'il s'est passé beaucoup de choses
120 en deux jours, on a parlé des deux journées un petit peu, euh, est-ce qu'il y a un moment en particulier
121 dont tu vas te, te, te rappeler qui, qui, qui t'a particulièrement marqué ? Tu peux prendre le temps,
122 avant de répondre.
- 123 <Arno> (9s) : Je pense que c'était le moment dont, dont je viens de parler, quand je suis passé devant
124 tout le monde.
- 125 Cherch1 : D'accord.
- 126 <Arno> : Parce que c'était la première fois, euh (.) que je prenne (.) que je prends le (.) la première fois
127 que je prenne la peau du personnage, je sais pas, par exemple, comme la photo de classe, c'était juste
128 une petite photo, on n'a pas parlé, mais là j'ai, (.) c'est-à-dire (.) le peu (.) la peur, les choses qu'on dit,
129 ben c'est par rapport au personnage, ((regard concentré au sol))(6s), on n'a pas un script ; en fait ce
130 qui m'a marqué c'est que, pendant ce petit moment-là, c'est pas, on nous a pas donné un script, on
131 nous a pas imposé un script, on nous a dit juste de se présenter. C'était pas, c'était pas comme
132 d'habitude ; c'est-à-dire d'habitude on avait un script, on l'apprend, on le présente ; ben là, là on n'a
133 rien, on commence, on commence juste, on dit juste de présenter ; c'était, en même temps c'était une
134 difficulté, mais, mais ça m'a marqué, parce qu'à la fin j'ai réussi ((rit)). Voilà c'était juste ça.
- 135 Cherch1 : Et comment tu fais pour trouver les idées de ce que tu vas dire alors ?
- 136 <Arno> (6s) : Premièrement je me suis posé la question, si c'était, euh (.) si c'était pas Okan qui faisait
137 ça, si c'était moi, parce que j'ai dit, ben, j'ai dit je m'appelle <Arno>, si par exemple où j'habite, c'est

3

[02/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <ARNO>

[Collège]

- 138 quoi mes rêves, où je suis né, euh, quoi d'autre (--), ben je sais pas moi, mes amis, euh (.) ce que j'aime
139 faire, ce que j'aime pas faire, alors voilà, ben (.) j'ai (.) j'ai approprié ça par rapport au personnage.
- 140 Cherch1 : D'accord. Donc d'abord tu penses à toi pour te dire si j'étais moi qu'est-ce que je ferais dans
141 une situation comme ça et puis après tu transposes ça à ton personnage qui est un petit peu toi mais
142 pas totalement toi ?
- 143 <Arno> : Oui]
- 144 Cherch1 : [C'est ça ? Ok (.) c'est intéressant. Et là, autour de toi, qu'est-ce que tu perçois alors dans ce
145 moment-là, quand toi t'es là, tu dis par exemple t'essaies de te faire..., y a Synio, là, qui rigole, qu'est-ce
146 que tu perçois autour de toi encore ?
- 147 <Arno> : Ben je perçois un peu les gens choqués de ce que je fais ((sourit)) ; des fois y avait des gens
148 qui étaient surpris de ce que je pensais être moi, en fait comme ils pensaient que le personnage était
149 moi, en fait comme il était pas totalement moi, comment vous expliquer ça (---): par exemple, euh (.) ils
150 étaient surpris que j'ai dit qu'il était né à Dubaï et je vivais à Istanbul ; ils ont dit que c'était bizarre,
151 pourquoi les deux, Dubaï et Istanbul, par exemple des petits trucs comme ça, sinon pas grand-chose,
152 mais sinon, en gros, c'était des gens qui =z=étaient en train de m'regarder et qui =z=étaient un peu
153 surpris, voilà, pas grand-chose.
- 154 Cherch1 : Ils sont surpris par les lieux que tu nommes, est-ce qu'ils sont surpris par autre chose sur ton
155 personnage ?
- 156 <Arno> : Peut-être sa personnalité, je sais pas...
- 157 Cherch1 : Tu veux me raconter un petit peu la personnalité alors, qu'est-ce qui peut, qu'est-ce qui,
158 qu'est-ce que tu penses qui les a peut-être surpris ?
- 159 <Arno> : Ben je pense, après peut-être que c'est pas ça, mais je sais pas, (.) j'avais fait (.) par exemple
160 au début, j'avais fait à ma manière, puis Lutz m'a conseillé de, quand je, quand je, y avait deux petites
161 rangées ((dessine les rangées d'un mouvement des deux bras)) un côté des élèves et de l'autre côté et
162 il fallait que je passe au milieu ; quand je passais au milieu eh ben je saluais tout le monde, eh ben ça
163 ((rit)) d'habitude, je le faisais pas, donc ça les a un peu surpris je pense, sinon voilà, de faire un peu la
164 racaille, ben je, un peu cool comme ça, voilà, je pense que ça les a un peu surpris, après je sais pas.
- 165 Cherch1 : Et toi tu t'es senti comment avec ça, cette chose qui les surprend ?
- 166 <Arno> : Ça m'a pas fait grand-chose ; moi-même ça m'a surpris quand j'ai réussi à passer entre tout le
167 monde et saluer tout le monde mais sinon ça m'a pas fait grand-chose.
- 168 Cherch1 : Et quand tu joues un peu le dur ?
- 169 <Arno> : Ben je sais pas. Pour moi c'est juste d'interpréter un personnage ; c'est, on ressent pas grand-
170 chose ; je sais qu'à la fin c'est pas vraiment moi, voilà.
- 171 Cherch1 : et quand tu interprètes ce personnage et que tu te mets dans la peau de ce personnage, pour
172 réussir à, à jouer ça, par exemple, euh, son attitude, est-ce que tu, est-ce que tu ressens des, des choses
173 est-ce que tu, essaie de te remettre dans cette situation-là, quand t'es en train de le jouer.
- 174 (6s)
- 175 Cherch1 : ou est-ce que tu vois des choses ?
- 176 <Arno> : Simplement j'étais stressé parce que c'était la première fois que je fais ça, du moins je pense
177 (--), j'sais pas...
- 178 Cherch1 : Et quand tu le joues maintenant encore, est-ce que tu es stressé encore ?
- 179 <Arno> : Oh un petit peu sinon pas grand-chose c'est tout le temps la première fois qui fait stresser le
180 plus après à la fin on s'habitue tout doucement, comme un peu le théâtre la première fois que j'ai fait
181 ça c'était un peu difficile, là ça commence à se passer un petit peu.

[02/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <ARNO>

[Collège]

- 182 Cherch1 : Eh euh (.) quand tu joues ton personnage de façon un petit peu comme ça, un peu dure,
183 qu'est-ce que tu vises à ce moment là ?
- 184 <Arno> : (14s) je sais pas.
- 185 Cherch1 : Quand tu le choisis, alors peut-être que c'est plus facile, quand tu le choisis ton personnage,
186 qu'est-ce que, qu'est-ce que c'est ton objectif ? en fait qu'est-ce que t'as, qu'est-ce qui te pousse à le
187 choisir comme ça ?
- 188 <Arno> : Peut-être impressionner les gens, sais pas. C'est pas quelque chose à laquelle j'ai réfléchi !
- 189 Cherch1 : ben laisse toi le temps
- 190 <Arno> (14s) : moi-même je me pose la question, mais j'sais pas, j'sais pas ce qui m'a poussé à choisir
191 ça.
- 192 Cherch1 : Si maintenant tu devais refaire ton personnage, tu changerais des choses ou tu gardes tu
193 prolonges tu vas plus loin tu, quels seraient tes choix ?
- 194 <Arno> (6s) : Je pense que je vais y arriver, parce que je l'ai quand même aimé, je l'ai quand même un
195 petit peu aimé ce personnage ; je vais pas changer grand-chose, je pense pas.
- 196 Cherch1 : Et quelles sont tes envies par rapport à, quelles sont tes envies par rapport à ce travail ?
- 197 <Arno> : comment ça ?
- 198 Cherch1 : Qu'est-ce que t'aurais envie de faire avec ce personnage par exemple, ou avec cette histoire
199 que vous avez ensemble ou avec, (3s) qu'est-ce que tu sais que vous allez faire et qui te réjouit, qu'est-
200 ce que, qu'est-ce que tu sais que vous allez faire et qui te réjouit moins ((rit)) peut-être, je sais pas ?
- 201 <Arno> : Euh (.) je vais commencer par le 2ème, je vais dire : vu que j'aime pas un peu être <Arno>
202 parce que, comment vais-je dire, je fais un peu le petit méchant de l'histoire, ben, faites ce que je vous
203 dis, tout ça, je voudrais plutôt être avec mes amis dans, par exemple, euh (.) j'aurais plutôt, comment ça
204 s'appelle, j'aurais plutôt qu'une autre personne, j'aurais plutôt aimé qu'une autre personne fasse mon
205 rôle et que je vive ça euh (.) genre euh (.) un petit peu la dictature de cette personne () avec mes amis,
206 ressentir, j'avais un petit peu envie de ressentir qu'est-ce qu'on ressent quand on est, euh (.) quand on
207 subit ça avec nos amis bien sûr, euh (.) je sais pas, la question est assez dure ((rit)).
- 208 Cherch1 : Ah oui, là tu es <Arno>
- 209 <Arno> : Ouais (---)
- 210 Cherch1 : donc tu as un grand rôle !
- 211 <Arno> : ((hoche la tête)) (--)
- 212 Cherch1 : et du coup, tu te, tu te sens, alors je répète pour être sûre d'avoir bien compris, hein ? ça te
213 gêne d'avoir le rôle du personnage qui est un peu méchant, qui est manipulateur,
- 214 <Arno> : Ouais
- 215 Cherch1 : t'avais pas envie de manipuler le groupe ?
- 216 <Arno> : Ouais
- 217 Cherch1 : parce que c'est tes amis ?
- 218 <Arno> : voilà, un peu comme ça
- 219 Cherch1 : c'est ça ; et bon, maintenant que tu sais que ça va être comme ça, qu'est-ce que t'as envie d'en
220 faire de ce rôle, alors ?
- 221 <Arno> : ben maintenant que j'ai eu ce rôle je peux pas le changer jusqu'à la fin, faudra que j' fasse le
222 manipulateur hein, qu'est-ce que...

5

[02/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <ARNO>

[Collège]

- 223 Cherch1 : mais est-ce que tu penses qu'en étant manipulateur tu peux pas te mettre aussi de l'autre
224 côté finalement ressentir ce que ça peut être d'être manipulé puisque c'est toi qui va manipuler, est-ce
225 que tu penses que c'est possible, c'est trop compliqué ?
- 226 <Arno> : Ouais c'est un peu compliqué quand même (7s). Je pense que si on était les personnes qui
227 sont manipulées, on serait un peu déçues parce que un peu comme ils ont dit, on aurait (-) on aurait
228 cru être représentées en groupe, avec ses amis, représenter un peu sa vie, voilà, et là qu'on sache que
229 c'était juste un concours ça les déçoit un peu quoi (3s)
- 230 Cherch1 : J'ai juste une question si tu es d'accord, tu me dis, hein, si tu en as marre, euh (.) parce
231 que Lutz, il ne comprend pas le français ?
- 232 <Arno> : ((approuve en hochant la tête))
- 233 Cherch1 : est-ce que tu te souviens de ça, ou, est-ce que tu te souviens de la façon dont on
234 communiquait ensemble, ou est-ce que tu te souviens de la façon dont tu as présenté ton personnage ?
235 parce que moi j'avoue que je me souviens plus trop comment vous avez fait.
- 236 <Arno> : On avait fait, ben avant on avait fait « *Hand – Bein – nose* » puis on s'était regroupés et on
237 avait dit comme quoi il fallait passer sur la scène et présenter à sa façon son personnage, on avait un
238 peu compris ça parce que il parlait avec les gestes et c'était un peu l'anglais et l'allemand, après si on
239 connaissait pas ben y'avait <enseignante d'anglais> et <enseignante d'allemand> on a commencé à
240 passer un par un c'était un gros stress après quand je suis passé j'étais un peu, j'étais pas fier de moi
241 puis à la fin ben il a commencé à faire on avait fait un tout petit peu une conclusion de tout ce qui
242 s'était passé ((réfléchit)).
- 243 Cherch1 : Et là vous avez parlé, en allemand, en anglais en français ?
- 244 <Arno> : on parlait en allemand et en anglais (-) après si on comprenait pas ben () il nous expliquait
- 245 Cherch1 : Pour toi c'est comment de parler les deux langues en même temps, à la même heure
- 246 <Arno> : Oh c'était pas grand-chose, parce que on était un peu habitués avec ComAll et ComAng2,
247 c'était pas, ça changeait pas grand-chose, mais de savoir que la personne qui est devant nous, ben elle
248 comprenait pas le français, ça changeait un peu quand même.
- 249 Cherch1 : Ça change comment ?
- 250 <Arno> (3s) : Ça change de d'habitude, par exemple, euh (.) si vraiment on comprenait pas ce qu'on
251 disait, eh ben on parlait en français et après par exemple, ben ComAll nous expliquait en français ; ben
252 là ben y avait pas cette possibilité donc faut essayer de comprendre à tous les coups, c'est la difficulté
253 un peu de la tâche, mais sinon voilà.
- 254 Cherch1 : Et quand t'essaies de comprendre coûte que coûte, tu fais comment alors ?
- 255 <Arno> : J'essaie de toutes mes forces, après je demande à mes amis, après j'essaie de demander au
256 prof à côté j'essaie de comprendre quoi à peu près et à la fin à la fin si vraiment toute la classe elle a
257 pas compris, y a <professeure d'allemand> ou <professeure d'anglais> qui vient et explique mais sinon
258 si une personne par exemple dans la classe peut comprendre, ben j'lui demande qu'elle m'explique,
259 mais sinon, voilà, j'essaie un peu qu'on s'aide on essaie d'avancer vite...
- 260 Cherch1 : Et quand - je t'embête un peu mais ça m'intéresse vraiment de comprendre - quand tu dis, tu
261 as dis tu me corriges hein si je me trompe, tu as dis j'essaie de toutes mes forces de comprendre, alors
262 quand tu essaies de toutes tes forces, comment tu fais ?
- 263 <Arno> : Ben j'essaie de chercher quelques petits mots dans la phrase, par exemple, qu'il a dit, j'essaie
264 de les comprendre, si c'est des mots que je comprends j'essaie de relier entre eux ; j'essaie un peu de
265 formuler le sens de la phrase, voilà.
- 266 Cherch1 : D'accord. Là j'ai une question qui sans doute est trop dure, mais spontanément, comme ça là,
267 t'as quelque chose qui te revient ? Tu peux prendre un peu le temps mais, par exemple, tu dis que tu

6

[02/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <ARNO>

[Collège]

- 268 essaies de relier les mots que tu connais, de trouver le sens spontanément ; t'as une idée ? T'es pas
269 obligé hein, mais si quelque chose te revient
- 270 <Arno> : (11s) je sais pas (8s), par exemple, tout simplement quand il nous avait dit de monter sur la
271 scène et de, de se présenter ben, je sais pas, peut-être que j'ai entendu « *präsentieren* » ou quelque
272 chose comme ça après j'ai vu ses mains en train de montrer la scène, il était debout, il avait, après il
273 s'est assis, il a commencé un peu à se présenter ; à ce moment-là on a un peu compris ce qu'on a à dire,
274 puis bon, on a appris plein de, () j'ai tout oublié
- 275 Cherch1 : Oui parce que ça se fait, tu dis on a essayé d'avancer vite donc ça se fait trop vite ?
- 276 <Arno> : Ça se fait, ça se fait dans la minute après, après on supprime et on passe à autre chose.
- 277 Cherch1 : C'est intéressant. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu aurais envie de me dire sur ce projet
278 ? sur le travail maintenant par exemple que vous faites maintenant avec ComAng2, avec ComAll après
279 avoir commencé avec Lutz, est-ce qu'il y a d'autres choses comme ça qui spontanément te viennent ?
- 280 <Arno> : ben (.) y a un peu la pression : y reste même pas un mois pour finir les huit scènes, 12 scènes
281 (.) un mois avant le festival international, on a un peu la pression (.) mais sinon pas grand-chose.
- 282 Cherch1 : Et la pression c'est bien ou c'est pas bien ?
- 283 <Arno> : Ben d'un côté ça motive la personne pour apprendre, et d'un autre côté, ben (.) ça la stresse ;
284 ça a ses points positifs, ça a ses points négatifs (4s).
- 285 Cherch1 : d'accord ; j'ai peut-être une toute toute toute dernière question après je te laisse, je n'sais
286 pas quelle heure il est ?
- 287 <Arno> : là il est 14h24
- 288 Cherch1 : Oui ben c'est vraiment la toute dernière, euh (---) bon (.) je veux juste pas raconter des
289 choses qui ne seraient pas celles que tu penses, donc toi, ce qui, si j'ai bien compris, si je fais un résumé
290 de ce que tu m'as dit, ce qui t'aide, c'est d'abord est-ce que la cloche sonne c'est rattaché à ce que tu
291 connais déjà, à toi, en fait, puis après tu essaies de trouver des choses un petit peu..., que tu connais
292 mais qui sont un petit peu différentes, en fait un passage, comme ça, et c'est pareil avec les mots, c'est
293 pareil avec le personnage, puis en fait tu travailles aussi beaucoup en groupe ; tu t'appuies beaucoup
294 sur tes camarades et tu... vous échangez, comme ça vous vous aidez.
- 295 <Arno> : Ouais, oui, voilà. Soit on s'apprend des nouveaux mots ou des choses comme ça
- 296 Cherch1 : C'est ça. Ben <Arno> je te remercie ça m'aide vraiment beaucoup ce que tu m'as dit.
- 297 <Arno> : De rien. Au revoir.
- 298 Cherch1 : Au revoir <Arno>. À bientôt. Sinon ben on se revoit de toutes façons demain, attends, là je
299 vais arrêter les enregistrements...

Annexe 58 - Transcription année de 3^e : Entretien individuel d'explicitation – élève <Jason>, 02/03/2015

[02/03/2015] Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <Jason> [Collège]

- 1 Cherch1 : Bon, alors, je te remercie, hein, d'avoir accepté de répondre aux questions (--) alors, euh (.) là
2 si j'ai besoin de, de vous entendre seuls, tu vas vite comprendre pourquoi, en fait : c'est parce que (--) si,
3 si, si tu es d'accord, j'ai envie de te proposer de laisser revenir un moment de cette année, voilà, qui,
4 auquel tu repenserais (--) tu peux prendre le temps de réfléchir puis quand tu es prêt (--)
- 5 <Jason> : De 2014 ?
- 6 Cherch1 : 2014, 2015, enfin (--)
- 7 <Jason> : Cette année ?
- 8 Cherch1 : Cette année scolaire.
- 9 <Jason> : C'est dur.
- 10 Cherch1 : C'est dur ?
- 11 <Jason> : Y'en a, y'en a plein
- 12 Cherch1 : Alors, ben dis moi en vrac, là, et puis après (--)
- 13 <Jason> : Ben la photo de classe avec Lutz (---) quand (.) quand il, quand il nous a montré comment faire.
14 Ben, en fait, c'est la première chose qu'on a faite, je pense ;
- 15 Cherch1 : Moi j'ai besoin de vous, de toutes façons (--) y'a pas de juste ou vrai (--) moi j'ai besoin de
16 savoir, voilà, ce à quoi (--) par exemple la photo de classe ?
- 17 <Jason> : Ouais
- 18 Cherch1 : Si, si t'es d'accord on va s'arrêter un petit peu sur ce moment là
- 19 <Jason> : D'accord
- 20 Cherch1 : D'accord ? Et qu'est-ce que, qu'est-ce qui te revient de ce moment là ?
- 21 <Jason> : ((Décroise les bras qui étaient très serrés sur son ventre, comme s'il appréhendait un peu
22 l'entretien)) J'étais assis par terre (--) euh (.) Lutz Hübner avait mis une musique un peu rock (.) je suis
23 pas sûr (.) euh (--) on disait nos prénoms, moi je finalisais le tour ((détend totalement ses bras, fait un
24 geste qui signifie le tour)), euh (.) les présentations, et euh (--) et y'avait (--) ben maintenant y'a d'autres
25 moments qui me reviennent (--) juste à cause de ça, en fait. Je peux le dire ?
- 26 Cherch1 : Bien sûr.
- 27 <Jason> : Y'a un moment où, en fait, on se lève et on se met au garde-à-vous ((fait le geste-du garde-à-
28 vous)).
- 29 Cherch1 : Mhm, Mhm.
- 30 <Jason> : Et, euh (.) donc on n'arrêtait pas de répéter ça (.) par contre ça je crois pas qu'il y avait Lutz
31 Hübner (.) je suis pas sûr - mais en tous cas on n'arrêtait pas de le refaire parce que <Nikolas> il était
32 tout derrière et (--) il suivait pas le groupe. Eh puis voilà.
- 33 Cherch1 : D'accord (--) donc si tu es d'accord on va, on va revenir sur la photo de classe (--) donc là tu es
34 par terre, qu'est-ce que tu vois quand tu repenses à ce moment ? qu'est-ce que tu vois (--)
- 35 <Jason> : Quand je suis par terre ?
- 36 Cherch1 : Oui
- 37 <Jason> : Ben je vous vois, je vois la caméra (--) parfois quand je tourne la tête je vois <Rayan>,
38 <Nikolas>, des autres un peu (.) sur ce côté là (--) ((fait un geste avec son bras droit qui montre un peu
39 plus loin derrière lui)) je vois une photo de classe en réalité.
- 40 Cherch1 : D'accord (--) et là, sur cette photo de classe, tu es qui ?
- 41 <Jason> : Jason
- 42 Cherch1 : D'accord donc tu es ton personnage ?

- 43 <Jason> : ((hochement de tête))
- 44 Cherch1 : Et ce personnage ? parce que moi, parfois, je, j'ai du mal à faire le lien entre ce que vous avez
45 inventé, ce qui a été amené par (--) donc ce personnage là, c'est toi qui l'as choisi ?
- 46 <Jason> : Le prénom, oui, la voix, la voix et tout.
- 47 Cherch1 : Et tu le joues dans la pièce aussi, c'est ça ?
- 48 <Jason> : Dans la pièce, oui
- 49 Cherch1 : D'accord (--) et donc quand tu es Jason, tu es comment ? comment tu es ?
- 50 <Jason> : Euh (.) pas si différent que ça, non, non, pas vraiment différent (--) c'est, c'est c'est sûr, c'est
51 quelqu'un d'autre, mais euh (.) mais, mais je change pas vraiment (4s)
- 52 Cherch1 : Tu changes pas vraiment ?
- 53 <Jason> : Non.
- 54 Cherch1 : Alors quand tu dis : c'est quelqu'un d'autre (--)
- 55 <Jason> : Ouais parce que je, je joue un rôle. Donc c'est sûr que, c'est pas des choses que j'avais dire, c'est
56 pas des, des choses que j'avais faire, euh (--) ou j'sais pas, moi. Mais euh (.) on m'a donné comme rôle,
57 comme texte, j'l'ai fait parce que c'est mon rôle, c'est le personnage qui joue comme ça, mais le caractère
58 du personnage en lui-même il est pas très différent.
- 59 Cherch1 : D'accord (--) le person (--), le caractère, c'est toi qui l'a trouvé ou c'est (--)
- 60 <Jason> : Ben (.) comment dire (.) on l'a, on l'a développé parce que on avait 20 questions à, à y répondre
61 et en répondant à ces questions là, à mon avis, hein, Lutz Hübner y pouvait euh (.) trouver, euh (--)
62 comment dire ? comment ils pensent les personnages ou je sais pas (--) parce que il demandait, comme
63 question, si, euh (.) « si vous étiez sur une île déserte, qu'est-ce que vous emmèneriez avec vous ? » Des
64 questions un peu, qu'on comprend pas trop (--) donc on lui a répondu pour savoir si on ramène la famille,
65 ramène les objets, si on est un peu égoïste ou pas, enfin j'sais pas (--)
- 66 Cherch1 : Mais ça c'est le personnage qui ramène ?
- 67 <Jason> : Le personnage, oui.
- 68 Cherch1 : Ton personnage il ramène quoi ?
- 69 <Jason> : Un ami, et euh (.) et je sais plus (--) je crois que c'était Okan, le personnage Okan, mais
70 maintenant c'est <Arno>, mais euh (--) je sais plus ce que j'ai ramené (---) J'ai dû ramener de la
71 nourriture, j'sais pas (4s)
- 72 Cherch1 : D'accord (--) donc y'a ce questionnaire auquel vous répondez, là vous commencez à créer
73 votre personnage
- 74 <Jason> : A mon avis oui
- 75 Cherch1 : Et quand tu réponds aux questions là, que tu (--) qui vont façonner un peu ton personnage,
76 qu'est-ce que tu fais ? qu'est-ce que tu fais ?
- 77 <Jason> : Pour, euh (.) pour y répondre ? pour y répondre, euh (4s) ben, en fait, c'est des questions, en
78 fait on met en situation le personnage qu'on veut créer et si on les met en situation, ça veut dire qu'on
79 veut faire quelque chose, on veut, on veut créer la situation (--) on est dans une situation mais on veut
80 créer ce qu'il veut faire dans cette situation, et donc à ce moment là je pense que, euh (.) qu'on crée le
81 personnage.
- 82 Cherch1 : D'accord, et toi personnellement alors ? (---) tu créés quelle situation et comment tu créés
83 cette situation ?
- 84 <Jason> : Euh (.) ben, ça dépend (--) dans la situation de l'île déserte, je lui ai (.) j'ai préféré que mon
85 personnage il soit pas très égoïste, il ramène quand même son ami, il se sent pas seul, il est pas solitaire,
86 enfin j'sais pas, quelque chose comme ça (.) pas non plus celui qui est tout méchant, qui (6s)
- 87 Cherch1 : Et pour les autres questions, qu'est-ce que (--)

- 88 <Jason> : Y'avait une question, c'était le secret (--) le secret, un secret (--) j'avais mis, euh (.) j'suis pas
 89 sûr, en fait, mais secrètement en fait je suis Mickel Jackson, ou un truc comme ça, j'ai mis un truc
 90 vraiment n'importe quoi, mais euh (--) voilà quoi
- 91 Cherch1 : Mhm, Mhm (--) N'importe quoi ?
- 92 <Jason> : Ouais, c'était juste un secret, quoi, de toutes façons personne devait le lire (--) c'est un secret
 93 donc je pouvais mettre ce que je veux, y'a que vous qui le lisez
- 94 Cherch1 : Et tu aurais mis autre chose si (---)
- 95 <Jason> : Oh je sais, je pense pas (--) peut-être que j'aurais changé mais je pense pas que, que ça aurait
 96 changé.
- 97 Cherch1 : Et quand tu crées ce personnage, alors, euh (.) à quoi est-ce que tu (.) à quoi est-ce que tu
 98 penses ?
- 99 <Jason> : Mhm (5s) ben je pense à comment je vais le jouer parce que il faut pouvoir l'assumer hein,
 100 parce que si on joue, euh (.) j'sais pas, quelqu'un qui fait que des conneries, qui, qui, qui se prend
 101 vraiment, à la fin ça commence à donner mal à la tête (--) si il commence à se taper sur le mur si c'est ça
 102 le rôle, euh (.) on commencer à avoir mal à la tête, j'sais pas moi ((rit)) donc, euh (--) fallait le créer mais
 103 aussi pouvoir le jouer, c'est-à-dire créer un personnage qu'on peut jouer et donc c'est pour ça qu'on créé
 104 un personnage qui nous ressemble. A mon avis, hein. J'sais pas si tout le monde l'a fait, mais moi je l'ai
 105 fait, donc euh (---)
- 106 Cherch1 : Alors, et, et, mais tu as pas choisi un personnage qui te ressemble quand même
 107 complètement ?
- 108 <Jason> : Complètement non, je pense pas (--) mon secret c'est pas Mickel Jackson, j'vais pas, j'vais pas
 109 ramener un ami sur une île déserte parce que si je le ramène, lui-même il sera en situation de difficulté
 110 donc je préfère aller tout seul, bon moi euh (.) après si je suis en situation, si ça se trouve que je vais pas
 111 faire ça du tout, je vais ramener de la nourriture, d'abord, puis après, j'sais pas, un téléphone GPS, comme
 112 ça je peu téléphoner, ouais, c'est tout, hein.
- 113 Cherch1 : Et, et quand tu choisis de ne pas être toi-même, finalement, qu'est-ce que tu (4s)
- 114 <Jason> : Ben, y'a pas vraiment quelque chose qui change (--) c'est juste que (---) que (--) ben le
 115 personnage il a changé de prénom (--) c'est-à-dire qu'on doit vraiment, quand il nous appelle on doit se
 116 retourner (--) c'est pas comme si : » <Jason>, retourne toi (--) » c'est Jason et là on doit se retourner (--)
 117 y'a ça, euh (.) puis y'a aussi le fait qu'il parle d'une autre langue (--) ça aussi ça change (--) faut
 118 s'habituer à tout ça en fait : faut qu'on, faut qu'on sache que le personnage il parle telle langue, qu'il
 119 s'appelle comme ça, qu'il réfléchi comme ça, parce que on doit réfléchir aussi comme lui, comme ça, on
 120 dit pas n'importe quoi, qui pourrait, comme si on pourrait démasquer que comme quoi il joue pas
 121 vraiment son rôle (--) ça je pense pas que je le fais vraiment parce que, parce que j'lui ai pas donné une
 122 mentalité vraiment différente du mien.
- 123 Cherch1 : D'accord (--) est-ce qu'il y a des choses qui changent quand même ? dans sa mentalité ?
- 124 <Jason> : Euh (.) un petit peu je pense, je pense qu'il est plus arrogant, un peu plus(--), on va dire (.) fier
 125 (--) j'sais pas, je le ressens comme ça.
- 126 Cherch1 : Mhm, Mhm
- 127 <Jason> : Y'a, Y'a, y'a une scène qu'on n'a pas mis dans la scène de théâtre, par contre il fallait le jouer,
 128 c'était euh (.) quand, en fait c'était quand il rentre, ils font l'audition et il fallait tous se pousser (--) il
 129 m'avait demandé de pousser tout le monde (--) donc là j'ai senti qu'en fait le personnage il devait être
 130 arrogant et donc c'est pour ça que, voilà (--)
- 131 Cherch1 : Et alors quand tu joues ce personnage, qu'est-ce que tu, qu'est-ce que tu ressens ? quand tu
 132 joues cette scène où tu pousses tout le monde ?
- 133 <Jason> : Ah moi j'aime bien (--) j'aime bien pousser. Non c'est juste que, que, j'ai, j'ai juste poussé, j'ai
 134 juste fait ce qu'il, ce qu'il me demandait (--) puis après, à mon avis, d'après le texte, le vrai texte lui qu'on
 135 a finalisé, il est beaucoup plus réaliste parce qu' à la fin, enfin vers le milieu, il comprend qu'en fait c'est

- 136 tout un, c'est tout un, une machinerie, c'est, c'est tout le monde qui, qui, qui a créé pour, pour euh (.)
137 pour rendre ça réaliste dans une télé-réalité (--) c'est lui et Lyonel qui le comprennent, qui le comprend,
138 oui je pense que c'est ça aussi
- 139 Cherch1 : Donc Jason il est plus réaliste que dans les scènes de (--) - je répète parfois pour être sûre de
140 bien comprendre ce que tu dis - euh (.) tu trouves que le personnage de Jason dans la pièce finale est plus
141 réaliste que dans les essais que vous avez faits avec Lutz ?
- 142 <Jason> : ((Hochements de tête)) (--) ouais, il a les pieds sur terre, euh (.) on sent que, en fait, on peut
143 pas, on peut pas le manipuler n'importe comment. Parce que (.) il découvre tout, en fait, il découvre tout,
144 il démasque tout, il, il va se moquer un peu de Arno et Isabelle et, euh (.) voilà (--)
- 145 Cherch1 : Alors, il se moque.,; ah oui Arno, Isabelle
- 146 <Jason> : Les auditeurs, ceux qui (--)
- 147 Cherch1 : D'accord (--) et quand (.) quand (.) quand tu joues, quand tu (--) à travailler Jason, est-ce que
148 tu l'as travaillé toujours seul, ou parfois, euh (---)
- 149 <Jason> : Parfois avec <Arno> parce que il était là quand j'écrivais, parfois je lui demandais si c'est bien
150 ça, si c'est ça, tout ça, si c'est non, parfois j'étais pas d'accord avec lui, tout ça (--) je lui demandais mais
151 parfois j'étais pas d'accord avec lui parce que en fait je me disais comment je vais jouer ça ? il me dit de
152 faire ça mais moi comment je vais jouer en fait ? donc euh (.) à la fin, parfois je le fais tout seul, parfois il
153 m'aide, parfois y'm dit des trucs (4s) parce qu'on était tous les deux sur le même poste pour écrire sur
154 euh (.) l'ordinateur.
- 155 Cherch1 : D'accord (--) mais là tu partages ton rôle avec <Lyonel>, c'est ça ? Non ?
- 156 <Jason> : Si, si, <Lyonel>, euh (.) dans le (.) dans mon (.) dans le texte.
- 157 Cherch1 : Voilà. Vous êtes deux personnages qui sont à peu près pareils, c'est ça ? il joue qui <Lyonel> ?
- 158 <Jason> : Lyonel
- 159 Cherch1 : Ah oui, c'est ça, donc c'est pour ça que tu disais : Lyonel, et, euh (.) Jason découvrent tout, c'est
160 ça ?
- 161 <Jason> : ((hochements de tête))
- 162 Cherch1 : Et là, quand vous travaillez tous les deux, comment vous faites ?
- 163 <Jason> : Ben en fait on se parle pas vraiment (--) pendant les vacances on s'est pas parlé pour
164 apprendre. On se parle juste à l'école, on se dit : ben ça, tu peux faire ça, tu peux, c'est tout, puis tout à
165 l'heure avec <Kathrin> on a travaillé dessus, on s'est aidés parce que <Kathrin> elle parle allemand (--)
166 j'lui ai dit ben traduis moi, j'lui ai dit, j'lui ai dit ben si on arrive pas à traduire à nous deux, ben (.) bon à
167 la fin on a réussi donc après on s'est aidés, et puis voilà.
- 168 Cherch1 : Alors comment vous faites, par exemple, <Kathrin> qui comprend pas (.) qui parle que
169 allemand (.) comment vous faites alors ?
- 170 <Jason> : Ben euh (.) <Lyonel>, il comprend des mots (.) des petits mots, moi j'essaie de déchiffrer
171 d'autres mots, à la fin on peut trouver (.) ou sinon (.) au pire (.) au pire (.) au pire des cas (.) on demande
172 en anglais (.) et si vraiment là on peut même pas en anglais, en français parce qu'elle parle un petit peu
173 en français (.) un tout petit peu.
- 174 Cherch1 : D'accord (--) mais donc avec l'allemand vous vous êtes à peu près débrouillés, comme ça (--)
- 175 <Jason> : ((hochements de tête)) on a réussi.
- 176 Cherch1 : D'accord (--) et donc quand vous travaillez tous les deux euh (.) comment (.) comment se passe
177 le travail, là, qu'est-ce que (.) tu es où par exemple dans la salle ? comment (.) qu'est-ce que tu vois ?
- 178 <Jason> : Dans (--) quand je l'interprète ?
- 179 Cherch1 : Oui
- 180 <Jason> : Ben (.) en fait (.) on l'a pas vraiment interprété, on s'est juste assis et on a lu.

- 181 Cherch1 : Alors là, tu me parles de la séance avec <Lyonel>, là ?
- 182 <Jason> : Avec <Lyonel>, ouais (--) et puis même avant (.) avant quand on lisait, on l'a pas vraiment
183 interprété, on n'a pas encore, euh (.) mis nos positions, etc. on a juste lu, ils nous ont demandé
184 d'apprendre (.) et puis c'est tout.
- 185 Cherch1 : Oui, d'accord, vous n'en n'êtes pas encore à la phase de travail. En revanche tu te rappelais, le
186 moment qui t'avait marqué c'était vraiment cette photo de classe.
- 187 <Jason> : Oui, la première chose qui m'est venue.
- 188 Cherch1 : Et est-ce que tu te rappelles comment, comment s'est passé ce moment là (--) donc juste avant
189 la photo de classe, qu'est-ce qui (.) qu'est-ce qui se passe ?
- 190 <Jason> : Ah je m'en souviens, y'avait Lutz qui était en rond (.) on était tous en rond et, et y demandait
191 une chanson (.) une chanson que (.) une chanson (.) je sais qu'on avait chanté la souris
192 verte et puis après (.) euh (.) j'sais plus (.) j'men souviens pas (.) puis après on a (.) on a fait la photo de
193 classe (--) il s'est passé un truc comme ça.
- 194 Cherch1 : Et quand vous faites la photo de classe, vous faites comment ? vous êtes où ? toi, toi tu es où
195 dans la salle ?
- 196 <Jason> : J'suis tout en bas.
- 197 Cherch1 : Mais ça c'est quand tu arrives, et juste avant ?
- 198 <Jason> : Et juste avant j'suis sur les côtés (.) à mon avis s'suis dans les coulisses de (.) dans les coulisses
199 en réalité (.) donc j'arrive et j'me mets par terre.
- 200 Cherch1 : D'accord (--) quand tu es par terre, tu dis tu vois la caméra (--)
- 201 <Jason> : Je vois la caméra, j'vois vous (.) j'vois tout le monde parce que on est juste devant. Même tout
202 le monde parce que on est tous en train de regarder le public.
- 203 Cherch1 : Et là, tu joues Jason ?
- 204 <Jason> : ((hochements de tête))
- 205 Cherch1 : Comment tu fais alors ? pour, pour jouer, quand (.) quand tu, quand tu joues Jason comment
206 tu fais pour le jouer ?
- 207 <Jason> : C'est compliqué, hein ? Ben euh (--) il est contracté, je pense, ouais c'est ça, il est contracté (--)
208 là je vois pas plus hein
- 209 Cherch1 : Et comment tu fais quand tu étais contracté, alors ?
- 210 <Jason> : On pense pas, on pense pas à des choses, à mon avis (--) j'sais pas : le cours d'après, le prof
211 qu'y a devant nous (.) euh (--) j'sais pas (--) au début c'est sûr que on pense (.) hein (.) on n'est pas
212 totalement dans le rôle au début, ça prend du temps (--) ben après, quand on fait quelques scènes et tout
213 (.) ben là on est habitué, dans la même journée (.) on est habitué, puis après (---)
- 214 Cherch1 : Et donc là t'arrives à, quand t'es, quand t'es dans le personnage, tu penses vraiment qu'au
215 personnage, à ce que tu es en train de faire, si j'ai bien compris ?
- 216 <Jason> : La prononciation (.) à comment il est le personnage, comment il doit réagir, les tons (.) oui y
217 faut faire attention à tout.
- 218 Cherch1 : Est-ce que tu ressens quelque chose quand tu joues le personnage ?
- 219 <Jason> : Ressentir, euh (.) euh (--) j'pense pas encore mais après c'est un personnage comme un autre,
220 quoi, bon c'est sûr c'est moi qui l'a créé, j'ai créé vraiment une petite partie, Lutz (Hübner) il l'a vraiment,
221 il l'a vraiment plus perfectionné, et euh (.) voilà quoi.
- 222 Cherch1 : Quand (.) quand tu as découvert ce personnage, quand vous l'avez vu, qu'est-ce que, qu'est-ce
223 que (--) ?
- 224 <Jason> : J'suis là juste pour rajouter des petits trucs, pour (.) pour comme si (.) euh (.) euh (--) pimenter
225 le truc (.) la petite scène, parfois je m'énerve d'un coup, parfois je suis là juste pour (.) pour (.) entre

- 226 parenthèse définir le truc (.) ça veut dire : les autres ils disent le dialogue mais moi je suis là pour
 227 m'énerver si (.) si ils commencent à (.) j'sais pas (.) à être en pagaille, etc (.) puis après y'a juste une
 228 partie où mon texte il est assez long, là j'explique une histoire avec <Lyonel> (--) et voilà.
- 229 Cherch1 : Et cette, et cette histoire alors (--)
- 230 <Jason> : C'est l'histoire (.) en fait, on a compris comme quoi ils jouaient avec nous (--) donc on va (--) il
 231 nous demande une histoire terrible de la banlieue et donc ce qu'on va faire c'est qu'on va créer une
 232 histoire terrible de la banlieue, et donc ça commence par (.) euh (--) : j'ai une petite soeur qui s'appelle
 233 Mia, à Pâques j'ai voulu lui offrir un cadeau, Lyonel et moi on a (.) on a offert un œuf avec à l'intérieur
 234 des bonbons au caramel (--) à la sortie de l'autoroute y'a un parc, dans le parc y'a un bac à sable, dans le
 235 bac à sable on a mis l'œuf dans un sac plastique et on l'a enterré dans le bac à sable, on a demandé à Mia
 236 de le trouver et sauf que là, Mia elle a trouvé autre chose (--) elle a trouvé de la drogue, on va dire un
 237 sachet de poudre et donc (.) euh (.) et donc (--) non (.) juste avant on avait vu des gens un peu bizarres,
 238 qui regardaient bizarrement (.) etc (--) et là (.) <Lyonel> il poursuit : « oui on (.) on avait (.) j'aimais pas
 239 le parc, dès le début (.) euh (.) je le sentais mal, etc. les gens, les types ils étaient pas très très nets, et
 240 donc je dis à Mia oui, lâche ça, c'est pas mon cadeau, enfin j'essaie de la raisonner », puis à la fin, euh (.)
 241 on part et y'a quelqu'un qui nous suit et la personne qui nous suit elle vient nous rejoindre, elle nous
 242 donne l'œuf et on part.
- 243 Cherch1 : D'accord (--) qu'est-ce que tu en penses alors de cette histoire ?
- 244 <Jason> : Ben en fait c'est pas vraiment terrible (--) à part quand ils disent que la fille elle trouve de la
 245 drogue, on a l'impression qu'il va se passer quelque chose, finalement, et en plus de ça quand y'a l'autre
 246 qui suit tout ça, etc ça a l'air d'être terrible mais en fait on se fout un peu de Arno et Isabelle, voilà.
- 247 Cherch1 : Et qu'est-ce que (.) qu'est-ce que tu en penses de ce passage-là dans la pièce alors ? par rapport
 248 à (.) par rapport à ce que (.) hein, par rapport à (--)
- 249 <Jason> : Ben en fait, euh (--) déjà y'a un beaucoup plus long texte et, euh (.) y'a des tons différents,
 250 parce que au début y'a une question, euh (.) c'est un peu plus compliqué (.) c'est un peu plus compliqué
 251 (.) ouais c'est un peu plus compliqué, c'est dur à gérer les tons parce que <Kathrin> elle m'a, elle m'a
 252 montré les tons, et euh (.) y'a beaucoup, y'a plusieurs tons qu'il faut faire, etc. faut le travailler, elle nous
 253 a conseillé d'écouter les fichiers audio etc. eh puis voilà. On doit travailler dessus (--) c'est un peu plus
 254 compliqué que les petites phrases qu'on a au début, euh (.) comme (Ja klar Alter) comme ça, des trucs
 255 comme ça. On a tous à peu près le même quota de texte, je pense donc on doit tous faire, on doit tous
 256 apprendre. Y'a pas de différences.
- 257 Cherch1 : Et qu'est-ce que, qu'est-ce que tu en penses ?
- 258 <Jason> : Ben y'a pas de problème, j'avais essayer, de toute façon ça correspond au rôle, mais voilà, quoi,
 259 c'est, ouais j'suis content, ça va, j'suis content (--) le texte, il est assez important le texte, ça veut dire que
 260 les gens ils vont écouter, écouter, écouter (--) ça veut dire qu'il faut les intéresser (.) le public (.) c'est
 261 pas comme si on lisait un texte long et qu'ils nous écoutaient mais seulement juste en écoutant, ça veut
 262 dire qu'il faut les mettre en situation, etc. plein de trucs (--) y'a trop (.) beaucoup trop de trucs à (.) à (.)
 263 à prendre en compte, même <Lyonel>
- 264 Cherch1 : Alors trop, c'est ?
- 265 <Jason> : Ben en fait y'a plein de trucs (--) on n'a pas l'habitude (--) l'année dernière et les autres années
 266 on avait des petites phrases, euh (--) on connaissait le ton par coeur ça veut dire que on disait ça comme
 267 ça, naturellement, mais là c'est une histoire que on doit raconter, on connaît l'histoire, on doit mettre le
 268 ton à un endroit précis ((fait un geste lent pour faire remonter son bras en même temps qu'il monte la
 269 voix dans le ton de l'énumération)), euh (.) l'accent etc. en plus de ça on part, euh (.) à l'étranger ça veut
 270 dire que y'a peut-être des gens qui comprennent (.) y'a plein de choses, quoi.
- 271 Cherch1 : Et quand tu apprends, comment est-ce que tu fais ?
- 272 <Jason> : Euh (.) les méthodes ?
- 273 Cherch1 : Oui, ou j'sais pas

- 274 <Jason> : Ben, euh (.) c' que j'ai fait c'est que j'ai pris la phrase, j'lai lue deux fois, et en fait, euh (.) par
 275 exemple : « wollt ihr mal », j'ai fait « wollt, wollt, wollt, wollt“ (-- « wollt ihr, wollt ihr, wollt ihr », et
 276 « wollt ihr mal » (-- (accompagne chaque mot d'un geste qui va de gauche à droite en sautillant)) enfin
 277 je, l'ai fait plusieurs fois en rajoutant, en rajoutant, en rajoutant (-- à la fin, en fait, euh (-- en principe
 278 si tout se passe bien j'arrive à l'apprendre, pis après, à côté, y'a ma mère qui, qui va écouter parce que
 279 elle parle un peu allemand, parce que au travail c'est l'allemand, hein, parce que elle travaille dans une
 280 société, je sais pas si vous connaissez, c'est les tubes métalliques qui s'appellent (Bett deller), si, elle doit
 281 parler allemand, si elle aurait parlé d'autres langues ils l'auraient fait parler dans (.) avec d'autres pays
 282 mais bon elle parle allemand, tant mieux pour moi, moi j'arrive à apprendre (-- moi j'suis pas très fort
 283 dans l'accent allemand, etc. ma mère elle est un peu plus dans l'accent, ça veut dire qu'elle est là ((il imite
 284 sa mère)) : « ah oui c'est pas ça, c'est ça, c'est ça, c'est ça » (-- et je dis « d'accord, je vais faire ça » (--
 285 tout doucement j'vais, j'vais le faire (-- bon j'suis pas très fort en allemand, un petit peu plus fort en
 286 anglais, voilà (-- moi j'aime bien, partir dans des pays, et apprendre la langue dans le pays, parce que
 287 en cours, moi j'suis, j'suis pas trop, j'suis pas trop voilà, quoi, j'préfère parce que j'suis parti à Dubaï et,
 288 euh (.) en deux semaines, j'ai appris pas mal de choses en indien en fait, parce que on était en situation,
 289 fallait savoir parler, l'autre il sait pas parler anglais, euh (.) on cherche dans, dans la mémoire ce qu'on
 290 sait, euh (.) etc. l'autre il va répondre, ah c'est ça donc voilà (-- la situation aussi ça sert, ouais (-- peut-
 291 être qu'aussi le théâtre ça peut aider parce qu'on se met en situation, dans un sens, sauf que c'est un
 292 rôle qu'on joue.
- 293 Cherch1 : Et quand tu dis l'indien, on se met en mémoire, tu le parles l'indien ?
- 294 <Jason> : J'le parle pas vraiment (-- j'ai appris y'a quelques semaines, mais j'le parle pas vraiment, quoi
 295 (-- je sais juste dire quelques choses parce que y'a des petits bouts que c'est en anglais, c'est assez facile
 296 grâce à ça, mais sinon c'est marrant comme langue, mais je voulais dire, c'est pas simple mais c'est
 297 marrant (-- on peut l'apprendre facilement si on part dans le pays (-- si si on part deux ou trois mois
 298 dans le pays, on apprend je pense (-- pas couramment peut-être, mais on apprend un peu. Eh puis j'ai
 299 pas l'accent aussi (-- l'accent j'lai pas (-- l'accent encore c'est pas très important tant, tant qu'on peut
 300 se comprendre, mais, voilà.
- 301 Cherch1 : Et quand (.) quand t'es en théâtre, parfois <Arno> il parle en arabe, parfois <Synio> il parle en
 302 chinois, euh (.) ben les filles elles parlent aussi parfois en chinois : Christine, euh (.) qu'est-ce qu'on a
 303 encore ?
- 304 <Jason> : Le coréen
- 305 Cherch1 : Oui, le coréen,
- 306 <Jason> : Le créole
- 307 Cherch1 : Oui (-- toi tu parles le créole ?
- 308 <Jason> : Patois, le patois mauricien.
- 309 Cherch1 : Oui, c'est ça
- 310 <Jason> : Le patois mauricien
- 311 Cherch1 : Eh, euh (.) parce que tu dis l'indien c'est facile, on l'apprend vite, quand tu entends, comme ça,
 312 en classe les autres langues (--)
- 313 <Jason> : Moi j'l'apprends pas comme ça parce que, surtout le chinois, c'est super compliqué (-- j'répète,
 314 y m'disent : non c'est pas ça (-- j'me dis : pourtant j'ai dit la même chose, hein mais, mais non c'est pas
 315 ça (-- j'ai jamais compris (-- peut-être, peut-être parce qu'ils ont pas envie de dire que c'est ça, ou peut-
 316 être parce que je le prononce mal (-- c'est tellement compliqué les langues que en fait, euh (.) (-- ouais,
 317 parce que moi, par exemple, y'en a un qui parle français, euh (-- devant moi, si c'est un étranger je vais
 318 ressentir l'accent, par contre lui je pense pas qu'il va ressentir (.) je sais pas, ouais (---)
- 319 Cherch1 : Si (.) si par exemple quelqu'un te parle en chinois, tu comprends pas ce qu'il dit, mais tu dis tu
 320 vas ressentir, est-ce que tu tu arrives à, à te connecter quand même à ce qui se passe, à (--)
- 321 <Jason> : Oui, je pense parce que y'a les gestes, y'a plein de choses (-- y'a peut-être le regard (-- ça
 322 dépend comment il regarde, s'il est vraiment en colère il va regarder d'un ton colérique et donc on va

323 sentir qu'il faut pas trop rester là et, et donc, euh (.) on va comprendre qu'il faut pas trop l'énerver, on
 324 va essayer de (.) de le calmer, ou j'sais pas, y'a plusieurs choses à faire (--) sinon quand c'est un service,
 325 en chinois, peut-être on va comprendre, enfin j'sais pas, parfois le chinois parfois c'est, on a toujours
 326 l'impression que (.) enfin c'est pas pour critiquer, hein, mais on a toujours l'impression qu'ils sont
 327 énervés ((imitation en onomatopées)). Même quand ils parlent, en fait, le ton c'est pareil en allemand,
 328 tellement ils articulent que en fait on a l'impression qu'ils veulent la guerre, mais une fois qu'on
 329 comprend la langue, on comprend qu'en fait, ben non, ils cherchent pas la guerre, c'est comme ça qu'ils
 330 parlent, c'est comme ça qui (.) qui, qu'ils ont appris à parler (--) y'a pas de mal (--) c'est pour ça, qu'en
 331 fait c'est un peu confus (--) mais après y'a des langues qu'on peut comprendre comme l'anglais, avec les
 332 gestes ou quoi, on peut facilement comprendre (--) l'espagnol aussi (--) tous les, tous les langues un peu
 333 avec des accents chantants, on les, on les comprend un peu plus facilement je pense.

334 Cherch1 : Mhm Mhm (--) donc c'est l'accent qui (--)

335 <Jason> : Ouais (--) un petit peu oui (--) en allemand aussi y'a des accents pas trop (pareils) moi j'parle
 336 pas vraiment allemand mais, mais y'a des accents, par exemple, euh (--) : ich [X], moi je dis iche (--)
 337 j'peux pas dire ich, c'est trop compliqué, surtout avec des appareils dentaires, ça fait, c'est, ça fait un peu
 338 mal quoi.

339 Cherch1 : Mais tu l'as très bien dit, là, pourquoi (--)

340 <Jason> : Oui parce qu'avant les appareils dentaires ils étaient un peu plus (--) ça me faisait un peu mal
 341 aux gencives, quand je montais les lèvres (--) maintenant ça va mieux.

342 Cherch1 : Et alors si si, euh (.) si tu es d'accord, quand (--) ça m'intéresse vraiment ce que tu dis - euh
 343 (.) quand tu vas faire ton personnage, tu dis il faut penser à plein de choses, puis y'a des accents, donc là
 344 tu m'as parlé des langues, des accents, de la façon dont tu vas jouer les situations, te mettre dans les
 345 situations, qu'est-ce que tu prends en compte quand tu fais ce personnage ?

346 <Jason> : Ben déjà (.) comment je l'ai créé, quelles sont les questions, parce que ça aussi c'est important
 347 (--) parce que faut comprendre le personnage : si, par exemple, c'est quelqu'un de très colérique, on va
 348 pas seulement faire la colère, on va faire quelqu'un de très, très en colère; et si c'est, par exemple,
 349 imaginons que le personnage il dise, euh (.) euh (--) « oui, ben, je vais vous raconter une histoire » (--) si
 350 c'est quelqu'un qui, qui, j'sais pas moi, qui (.) qui (.) qui est assez sociable, on va dire, y va y va le dire
 351 beaucoup mieux, y va, y va mieux le dire que si c'est quelqu'un qui est moins sociable (--) bon moi, en
 352 principe, il est sociable.

353 Cherch1 : Il va mieux le dire, c'est-à-dire ?

354 <Jason> : Y va, y va mieux dire la phrase : bon je vais vous raconter une histoire, c'est pas : bon ben je
 355 vais vous raconter une histoire (--) c'est plus comme si ils vont amener le personnage, les autres
 356 personnages pour, pour, qui z'écotent l'histoire et, euh (.) c'est, c'est en principe tout le monde est
 357 sociable, enfin dans tous les personnages, tout le monde, euh (.) parle assez bien, etc. et euh (.) y'a plein
 358 de trucs à prendre en compte, ça veut dire y'a le ton, y'a comment il est le personnage, y'a la phrase si ça
 359 correspond à comment on le dit - parce que y'a plusieurs façons de le dire : d'une façon ça peut dire, ça
 360 peut vouloir dire quelque chose et d'une autre façon vouloir dire autre chose - donc ça aussi, y'a y'a y'a
 361 tout le monde qui nous aide, et voilà.

362 Cherch1 : Tout le monde ?

363 <Jason> : Ouais

364 Cherch1 : C'est, c'est-à-dire ?

365 <Jason> : Là, les comédiennes, les stagiaires, vous, les professeurs, y'a tout le monde qui sont là pour
 366 nous assister.

367 Cherch1 : Et donc toi, quand tu, quand tu interprètes Jason (--) ou même, peut-être on peut aller plus
 368 loin : si t'as une autre situation de l'année dernière par exemple, des années précédentes, qui te revient
 369 - parce que là Jason tu es en train de le travailler - donc quand tu interprètes on va dire un personnage
 370 en général, par quoi est-ce que tu commences ?

Annexe 59 - Transcription année de 3^e : Entretien individuel d'explicitation – élève <Melinda>, 02/03/2015

[02/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <MELINDA>

[Collège]

- 1 Cherch1 : Si j'ai besoin, là (.) de vous entendre seuls, c'est parce que (.) si tu es d'accord, je voudrais que
2 euh (.) tu prennes le temps de (.) de laisser revenir un moment qui (.) cette année, t'a particulièrement
3 marquée dans le travail qu'on a fait.
- 4 <Melinda> : Un moment (.) que de cette année ?
- 5 Cherch1 : peut être aussi les autres années (.) mais peut-être que cette année c'est plus facile.
- 6 <Melinda> : Après (.) c'est pas vraiment un moment, mais c'est (---) en fait euh (.) ben (.) en fait on voit
7 vraiment là que c'est la dernière année (.) que y a vraiment un effort sur la pièce (.) par exemple on a
8 ramené un dramaturge allemand, c'est (.) c'est pas rien (.) donc voilà (.) donc ça c'est vraiment (.) ça
9 montre vraiment que on passe notre dernière année (.) que après y aura plus de théâtre ; donc euh (.)
10 ouais, c'est sûr, ça marque quoi ; ça va nous faire un truc à la fin ; c'est notre dernière année, donc euh
11 (.) je pense qu'on a fait les choses en grand pour finir en beauté. Oui, c'est ça qui m'aura marquée (.) oui.
- 12 Cherch1 : D'accord. Donc tu parles d'un dramaturge. Donc si tu es d'accord on va peut-être s'arrêter sur
13 ce moment -là ; si j'ai bien compris - tu me (.) tu me dis (.) hein (.) si je comprends pas ; des fois je fais
14 répéter pour être sûre d'avoir bien compris ce que tu penses - euh (.) donc pour toi c'est un petit peu
15 comme un aboutissement le fait d'avoir un dramaturge (.) donc si tu es d'accord, est-ce que on pourrait
16 reparler de ce moment -là, du travail avec Lutz ? Vous l'avez vu plusieurs fois, est-ce que pendant les
17 journées, où vous avez travaillé (.) euh (.) avec lui, est-ce qu'il y a des choses qui te reviennent ?
- 18 <Melinda> : Des (.) des choses qu'on a faites ? Ben oui, on a fait pas mal de choses en place par rapport
19 à la pièce de cette année, ben par exemple au moment de la photo de classe on l'a mis en place avec lui,
20 on a fait beaucoup (.) euh (.) on a vraiment fait du théâtre, on a vraiment appris et tout, on a fait (---)
21 ((réfléchi)) après (.) que je me souviens (.) on avait fait la photo on avait écrit aussi des (.) trois
22 arguments positifs et trois arguments négatifs (.) euh (.) qui feront que nous (.) on sera un bon euh (.)
23 interviewer (.) et (---)
- 24 Cherch1 : Un bon interviewer, pour la pièce de théâtre ?
- 25 <Melinda> : Non, je crois pas que c'était pour la pièce, parce que je crois qu'on faisait plein de jeux pour
26 s'entraîner et je crois que ça en faisait partie après je me rappelle pas trop.
- 27 Cherch1 : La photo de classe ? puisque tu l'as évoquée, si tu es d'accord on va s'arrêter sur ce moment -
28 là. Toi, pendant cette photo de classe, qu'est-ce que tu fais ?
- 29 <Melinda> : Moi je suis au milieu, entre Océane et je crois qu'il y a Saïd à côté (.) donc je suis en haut au
30 milieu et je me tiens contre le mur, un peu penchée, et voilà (.) après (---) oui (.) c'est comme ça que je
31 fais.
- 32 Cherch1 : D'accord. Donc tu es un peu penchée ; quand tu es un peu penchée, qu'est-ce que, qu'est-ce
33 que tu fais ?
- 34 <Melinda> : Ben (.) en fait, c'était parce qu'ils nous avaient dit de faire un truc par rapport à notre
35 personnage, et moi mon personnage c'est un peu une peste ; eh ben (.) donc euh (.) en fait (.) quand elle
36 sait ça ben elle se met dans une position, ben voilà (.) euh (.) elle est hautaine et elle est un peu plus
37 supérieure aux autres ; surtout que moi je suis vraiment au milieu donc je suis vraiment entre tout le
38 monde, je vois vraiment tout le monde sur la photo ; donc ça va pas être mon personnage.
- 39 Cherch1 : D'accord. C'est toi qui as choisi de te positionner au milieu ?
- 40 <Melinda> : Mhm, Mhm. Du moins y m'ont dit je m'étais mise en haut, après (.) euh (.) non je crois que
41 c'était Lutz qui nous avait positionnés, mais moi ça m'allait vu que ça rentrait bien avec mon personnage,
42 donc euh (.) pour moi c'était bon.
- 43 Cherch1 : D'accord, ton personnage alors (.) si tu es d'accord on va s'arrêter sur ce personnage ; est-ce
44 que tu as envie de m'en parler un petit peu ?
- 45 <Melinda> : Ben (.) en fait (.) c'est (.) euh (.) une fille (.) ben elle a 16 ans, elle s'appelle Melinda, et heu
46 (.) elle est d'origine d'Espagne (.) d'Espagne et euh (.) ben elle (.) elle a tout ce qu'elle veut ; elle est un
47 peu pourrie gâtée (.) euh (.) elle aime beaucoup la mode donc (.) euh (.) elle a plein d'affaires (.) euh (.)

- 48 elle a un truc, une fille parfaite mais elle est peste, elle aime bien (.) euh (.) se moquer des gens, euh (.)
 49 elle a son petit groupe d'amis, donc voilà, quoi (.) c'est un peu le cliché de la fille populaire, quoi ; c'est
 50 ça mon personnage
- 51 Cherch1 : La fille populaire ?
- 52 <Melinda> : Ben (.) comme on pourrait voir dans les films, euh (.) celle qui veut plaire au lycée, que tout
 53 le monde connaît, que tout le monde aime bien, qui a un peu la vie parfaite dont tout le monde voudrait
 54 avoir. C'est un peu ça.
- 55 Cherch1 : Et ce personnage, c'est toi qui l'as créé ?
- 56 <Melinda> : Oui
- 57 Cherch1 : Comment est-ce que tu as fait pour le créer, ce personnage ?
- 58 <Melinda> : Ben y'a des passions, comme la mode qui j'me suis inspirée de moi, de ma personnalité à
 59 moi, mais après ben j'me suis inspirée des films parce que j'aime bien ce genre de films, euh (.) j'pense
 60 tout le monde en regarde, donc j'me suis inspirée de ça, j'ai pris un peu (.) voilà, quoi (.) j'me suis inspirée
 61 un peu de ma personnalité et un peu (.) euh (.) enfin et du film.
- 62 Cherch1 : D'accord, et quand tu t'inspires d'un film, comment est-ce (.) comment est-ce que tu fais pour
 63 (.) euh (.) pour trouver ce personnage ?
- 64 <Melinda> : Ben (.) moi par exemple (.) ben je regarde beaucoup ce style de films -là et (.) ben à force (.)
 65 ben le personnage y vient, puis en le créant y'a d'autres idées qui viennent, donc après, au fur et à
 66 mesure, tu rajoutes des éléments, et voilà, puis y'a ta personnalité, puis tu regardes avec ce que tu vis
 67 autour de toi, tes amis tu prends un peu (.) enfin y'a plein de choses comme ça.
- 68 Cherch1 : Mhm Mhm ; et ce personnage, j'ai bien compris qu'en fait il est un petit peu pareil, dans les
 69 goûts surtout, mais il est quand même un petit peu différent, qu'est-ce qui est pareil, qu'est-ce qui est
 70 différent ?
- 71 <Melinda> : De moi ? ((Cherch1 acquiesce)) Ben par exemple, pour mes passions, la mode, moi j'aime
 72 beaucoup la mode et tout (.) bon après ce qui est différent ben mon caractère (.) j'sais pas : une peste,
 73 moi je suis pas une peste, mon caractère il est différent, euh (.) et puis voilà, quoi ; après y'a des trucs
 74 que (.) enfin dans la personnalité, y'a des choses que j'ai écrites comme quoi elle pense vraiment qu'à
 75 son apparence ; moi je suis pas comme ça, j'ai d'autres choses, par exemple ma famille et tout ; elle ce
 76 qui l'intéresse c'est que son apparence et ce que les gens y pensent d'elle ; ça c'est différent de moi ;
 77 voilà, après, moi, enfin moi (.) ce qui est bien avec moi c'est ma passion pour la mode parce que j'ai
 78 vraiment insisté sur ce fait là, qu'elle est vraiment superficielle, mais moi je suis pas superficielle, c'est
 79 juste que j'aime bien la mode ; mais elle, elle est vraiment superficielle, elle a envie vraiment que pour
 80 plaire aux gens, en fait (.) c'est ça qui est différent de moi.
- 81 Cherch1 : Et quand tu joues ce personnage qui n'est pas toi, comment est-ce que tu fais ?
- 82 <Melinda> : C'est un peu dur ; enfin pour l'instant, les scènes qu'on fait, pour l'instant, j'ai pas vraiment
 83 à le jouer parce que la pièce est écrite, en fait elle est pas (.) euh (.) c'est pas comme si que la pièce était
 84 écrite que pour moi donc euh (.) le personnage il est pas vraiment à jouer, donc pour l'instant, ben j'ai
 85 pas trop de difficultés, mais bon après on verra au fil du temps qu'on joue la pièce, peut-être y'aura des
 86 scènes où je serai plus mise en avant et là il faudra que (.) que je montre (.) en fait (.) que (.) que je me
 87 sens supérieure par rapport aux autres ; après faudra juste s'entraîner ; ben ça va être un peu compliqué
 88 parce que je suis pas comme ça.
- 89 Cherch1 : Comment tu imagines que tu vas pouvoir t'entraîner, alors (---)
- 90 <Melinda> : Ça j'y ai pas (.) en fait j'y ai pas trop pensé, j'me dis que je suis pas en (.) peut-être que en
 91 m'aidant (.) puis avec les comédiennes peut-être qu'y pourront m'aider, y me donneront des conseils,
 92 puis oui, je pourrai m'entraîner ; je pense avec de l'entraînement (.) l'entraînement, en répétant les
 93 scènes (.) ben ça va venir.

- 94 Cherch1 : Si on revient aux journées avec Lutz et aux activités que vous avez faites, là tu l'as joué ton
95 personnage, un petit peu, avec Lutz ? Est-ce que tu te souviens de (.) de (.) peut-être certaines activités ?
- 96 <Melinda> : A part la photo de classe où () j'ai pas trop de moments qui me viennent ; quand on faisait
97 le jeu de l'interview, mes réponses je pense qu'elles allaient avec mon personnage, j'me rappelle j'avais
98 pas trop réussi à trouver l'argument mais après EnsAll m'avait aidée, et j'avais dit une phrase, euh (.)
99 comme je sais tout faire ben ça (.) ça me posera aucun problème ; eh ben ça ça va avec le personnage,
100 qu'elle sait tout faire, c'est la meilleure, et voilà ; Mhm (.) c'était là mon personnage mais j'me rappelle
101 que ça. Après j'ai pas d'autre souvenir.
- 102 Cherch1 : D'accord ; si si tu es d'accord on va s'arrêter là, sur ce moment de l'interview ; alors, pour être
103 sûre que je (.) j'ai bien le même moment en tête : c'est quand vous êtes montés, vous vous êtes présentés,
104 c'est ça ? devant la classe ? vous avez dit qui vous étiez (.) ((<Melinda> fait non d'un signe de tête)) non
105 c'est pas ça ?
- 106 <Melinda> : Non, on était en cercle, on avait fait une pause, il nous avait dit euh (.) qu'on avait du temps,
107 ou fallait se mettre dans la peau d'un journaliste, on, et on écrivait sur un papier trois arguments qui
108 montraient qu'on était un bon journaliste et trois arguments qui montraient qu'on serait pas un bon
109 journaliste. Après on s'était mis en cercle et un à un on disait nos arguments et voilà, c'était ce moment
110 là.
- 111 Cherch1 : D'accord ; est-ce que tu peux m'en parler un petit peu ? m'expliquer comment tu, comment tu
112 fais alors à ce moment -là quand tu parles, quand c'est ton tour de parler, qu'est-ce que tu fais à ce
113 moment -là ? tu es où, tu es où dans la salle ? y'a qui autour de toi ?
- 114 <Melinda> : Euh (.) alors, moi j'étais à côté de EnsAng2 j'me rappelle. On était dans la salle polyvalente,
115 où y'a les fenêtres ; moi j'étais là ; j'étais à côté de EnsAng2 et je crois qu'il y avait <Clara> à côté de moi,
116 enfin <Clara>, <Mina>, j'me rappelle plus trop ; et voilà, après, euh (.) oui j'étais à côté d'eux et (---)
- 117 Cherch1 : D'accord ; et là c'est ton tour. Qu'est-ce que tu fais ?
- 118 <Melinda> : Ben ??? j'avais que un argument parce que j'avais pas trouvé ; je savais pas quoi dire en fait
119 ; j'arrivais pas en fait à me mettre dans la peau d'un journaliste parce que, enfin j' imagine pas qu'un jour
120 j'le ferai ; j'arrivais pas à trouver des arguments ; EnsAll elle en avait trouvé un donc je l'ai dit, ben après
121 ben mon tour il est passé.
- 122 Cherch1 : Mhm, Mhm. T'arrivais pas à te mettre dans la peau (---)
- 123 <Melinda> : Non, non, j'arrivais pas en fait ; j'me disais, j'avais pas trop d'arguments parce que, ben (.)
124 moi j'arrivais pas, parce que je pense pas que je serai journaliste, enfin c'est pas un truc qui m'intéresse,
125 donc, euh (.) ben j'me suis pas demandé, je me suis pas posé la question ben pourquoi je serais bonne et
126 pourquoi j'y arriverais pas ; j'arrivais pas à me dire cette question là.
- 127 Cherch1 : D'accord ; et quand toi tu choisis ton personnage - parce que vous avez eu un questionnaire,
128 c'est ça ? - et c'est là que tu as choisis ton personnage ? et tu as choisis pourtant un personnage qui n'est
129 pas comme toi, et donc là comment, comment tu fais alors pour te, pour imaginer ce personnage ? est-
130 ce que là tu arrives à te mettre dans, dans la peau du personnage ?
- 131 <Melinda> : C'est pas que j'arrive à me mettre dans la peau, mais j'sais pas, ça m'a amusée de jouer, de
132 dire ben comment j'arriverai justement à le jouer ? justement que moi j'suis pas comme ça, enfin ça m'a
133 amusée, j'me disais comment j'allais y arriver ? c'est, ça pouvait être amusant, quoi, de jouer ce
134 personnage une fois au moins. C'était vraiment pour savoir, pour tester, euh (.) (---) après faut qu'je voie
135 au fil de la pièce si j'ai vraiment l'occasion de le jouer, parce que pour l'instant, pour l'instant avec ce
136 qu'on a fait ben j'ai pas eu l'occasion de le faire, de le jouer, donc euh (.) (---) faut que j'attende de voir la
137 suite de la pièce.
- 138 Cherch1 : Mhm Mhm ; et dans ce travail que vous faites, là, autour de la pièce, euh (.) quelles seraient
139 vraiment tes (.) tes attentes ? qu'est-ce que tu (.) qu'est-ce que tu vises avec ce projet ?
- 140 <Melinda> : Pour le projet ou pour plus tard ?
- 141 Cherch1 : C'est toi qui choisis.

- 142 <Melinda> : J'ai pas compris ; qu'est-ce que ça m'apporterait ?
- 143 Cherch1 : Qu'est-ce que tu, ben oui, par exemple qu'est-ce que tu penses que ça va t'apporter, par
144 exemple ?
- 145 <Melinda> : Ben pour moi, le théâtre, ben enfin là, pas que le projet mais vraiment en général les quatre
146 ans qu'on a faits, ben (.) je pense que ça m'a apporté ben de la confiance en moi : quand je suis arrivée
147 en 6^{ème} euh (.) je découvrais vraiment le collège, j'étais toute petite, ben ça m'a apporté de la confiance
148 ; là j'ai plus de facilité à aller vers les gens, enfin, vraiment ça apporte de la confiance, puis au début on
149 avait peur de monter sur scène et tout, mais maintenant on est plus à l'aise à force d'y monter, ben (.)
150 enfin y'a toujours un peu de stress, mais sinon, ben ça va quoi ; on a juste le stress de, de rater la pièce
151 mais en fait c'est plus le même stress ; avant on avait, on était stressé, enfin pour moi, j'étais stressée
152 euh (.) j'avais peur, en fait, parce que j'étais jamais montée sur scène, mais là c'est juste un stress euh (.)
153 j'sais pas comment expliquer mais c'est, c'est juste un stress avec la pièce quoi, parce qu'on va présenter
154 un truc, mais c'est plus, c'est plus de la peur. Donc c'est vraiment ça, enfin moi, ce que je dois retenir c'est
155 que ça m'a apporté de la confiance en moi ; j'ai plus confiance en moi grâce au théâtre.
- 156 Cherch1 : Mhm, Mhm ; et, toi, par rapport à la classe, tu te situes comment ?
- 157 <Melinda> : C'est-à-dire ?
- 158 Cherch1 : Comment tu te vois dans la classe ? comment tu es dans la classe ?
- 159 <Melinda> : Ben moi ça va ; enfin, moi je pense je m'entends bien avec tout le monde, j'ai pas d'histoires
160 dans la classe, euh (.) en même temps ça fait quatre ans qu'on se connaît maintenant, voilà quoi ; y'a pas
161 trop d'histoires en classe, je m'entends avec tout le monde, je rigole avec tout le monde ; je peux vraiment
162 parler avec tout le monde en fait ; y'a personne avec qui je pourrais pas parler, ou (---) moi, ça va, je
163 m'entends bien avec tout le monde, c'est (---) Dans cette classe y'a pas de problème.
- 164 Cherch1 : Tu dis y'a quatre ans qu'on se connaît (---)
- 165 <Melinda> : Oui, depuis la 6^e
- 166 Cherch1 : C'est ça ; et en fait, ça change par rapport aux autres classes ou pas ? les autres classes (---)
- 167 <Melinda> : Ben les autres classes, euh (.) c'est pareil, je m'entends bien à peu près avec tout le monde,
168 mais y'en a, euh (.) enfin vu que moi j'ai jamais été dans leur classe donc je les connais sans plus ; bon je
169 leur dis bonjour parce que à force, quatre ans qu'on est dans le même collège, donc, euh (.) on se voit un
170 peu tous mais sinon, euh (.) y'en a c'est bonjour sans plus ; après, vu que j'ai jamais été dans leur classe
171 je les connais pas vraiment, mais la classe bilangue, si, là je les connais vraiment, donc y'a pas de
172 problème avec eux.
- 173 Cherch1 : Mhm, Mhm ; d'accord, très bien ; et toi, par rapport au travail que tu mets dans ce projet -là,
174 pour (.) pour toi, quels sont tes objectifs par rapport (---) je sais pas, c'est quelque chose que tu fais à
175 l'école, est-ce que t'as envie de (---) peut-être que t'as pas envie mais peut-être que tu en as, euh (.) est-
176 ce que tu as envie de faire quelque chose avec ce que vous êtes en train de travailler ? ou pas ? est-ce que
177 tu as des objectifs, est-ce que tu vises quelque chose quand tu joues ton personnage ? est-ce que tu t'es
178 fixé des objectifs ?
- 179 <Melinda> : Ben pas vraiment ; moi, non, j'ai pas vraiment d'objectif. A part peut-être m'améliorer en
180 tant que « comédien », mais non, j'ai pas d'objectif précis.
- 181 Cherch1 : Alors t'améliorer en tant que comédienne ?
- 182 <Melinda> : Ben parce que voilà : si on regarde par rapport à la 6^{ème}, là j'ai plus de facilité à jouer, plus
183 de facilité à me mettre dans un personnage, donc euh (.) (---) oui ça serait juste vraiment ça que (---)
184 voilà, c'est juste la facilité de me mettre mieux dans le personnage.
- 185 Cherch1 : D'accord. Si tu es d'accord, j'aimerais revenir un moment sur un travail que vous avez mené
186 avec Lutz, parce que c'était de ça dont tu parlais au début, donc Lutz il ne comprend pas le français, euh
187 (.) est-ce que tu, tu te rappelles comment tu as travaillé, comment tu fais pour travailler avec lui,
188 comment ça se passe ?

- 189 <Melinda> : Ben en fait c'est compliqué, parce que il comprend soit l'anglais soit l'allemand, donc nous
 190 on est obligés d'essayer de lui parler euh (.) en anglais ou en allemand ; après quand on n'arrive pas on
 191 a toujours les comédiennes ou Frau Rizza et Miss Feraud, on a plein d'aides en fait ; même avec les élèves
 192 on peut leur demander des bouts de phrases, on essaie de créer des phrases, après on les corrige avec
 193 les profs et après là on parle avec lui ; pareil quand il nous répond, on peut, on s'aide, en fait on s'aide de
 194 la classe ; y'en a qui comprennent un bout donc en fait en s'aidant et après avec les profs eh ben on
 195 termine ; on arrive à comprendre ; après quand vraiment on comprend pas, ben soit y nous font des
 196 gestes, les profs, y essaient de nous faire comprendre, c'est vraiment en dernier, vraiment si on n'arrive
 197 vraiment pas à comprendre là ils vont nous dire en français, mais le plus souvent on arrive à
 198 comprendre, euh (.) avec des gestes ou avec la classe, en fait on s'aide, oui on s'aide.
- 199 Cherch1 : Et est-ce qu'il y a des moments qui t'ont marquée, comme ça, d'aide qui s'est produit ?
- 200 <Melinda> : Non, j'ai pas de moments qui m'ont marquée, non. (réflexion) Non, j'ai pas de moment là qui
 201 me vient en tête, qui m'a marquée.
- 202 Cherch1 : Et quand toi, par exemple, tu aides les autres, comment tu fais ?
- 203 <Melinda> : Ben après moi avec l'allemand, ben je comprends mais, bon ben (.) enfin voilà, quoi, je
 204 comprends vraiment (un geste pour dire très peu) ; donc ben quand j'arrive vraiment à comprendre,
 205 ben là je leur dit ce que moi j'ai compris avec certains mots ; après y'en a y vont me dire oui c'est ça mais
 206 en soit y vont me dire c'est oui soit y vont me dire c'est pas ça et tout ; quand moi j'apporte une aide
 207 après y'a quelqu'un qui va apporter une autre, voilà. Quand je comprends j'essaie de dire ce que je
 208 comprends, mais après si je comprends pas ben je demande ; souvent y'en a qui comprennent, donc (--
 209 -)
- 210 Cherch1 : Et quand, quand toi tu comprends, par exemple, est-ce que tu, comment tu te positionnes par
 211 rapport aux autres ? est-ce que tout le monde en général comprend, ou, comment ça se passe dans ces
 212 moments ?
- 213 <Melinda> : Ben ça dépend de la phrase, ben (.) dès qu'il a fini, ben si par exemple moi je comprends ben
 214 je vais dire, euh (.) souvent on va demander qui a compris, parce que si vraiment y'en a qui comprennent
 215 pas y vont dire j'ai pas compris, donc après ceux qui z'ont compris y vont dire ben moi j'ai compris ça de
 216 la phrase, après y'en a y vont dire : ah ben non moi j'ai compris ça et après on va essayer de compléter,
 217 donc euh (.) le plus souvent quand on comprend ben on le dit ; on dit euh (.) j'ai compris ça, puis quand
 218 on comprend pas, c'est pareil, on va dire moi j'ai pas compris tel moment de la phrase (---)
- 219 Cherch1 : Et quand vous êtes en train de jouer, là quand vous êtes, pas forcément en cercle, mais en train
 220 de jouer, comment ça se passe ? parce que moi je ne vois pas toujours tu vois, je suis à distance, donc
 221 comment vous faites, en fait, quand vous improvisez, par exemple, quand vous travaillez ensemble,
 222 comment, comment, comment toi, par exemple, <Melinda>, comment tu fais dans un groupe quand tu
 223 travailles ? Qu'est-ce que tu fais ?
- 224 <Melinda> : Ben (.) euh (.) quand on est en groupe, ben ça dépend ; par exemple quand on doit marcher,
 225 après dire stop, ou après par exemple je me rappelle d'un endroit particulier avec ComAng2, ben quand
 226 elle nous dit de marcher, après elle nous dit de faire des groupes de 2, de trois ; ben le plus souvent, ben
 227 on prend la première personne qui est à côté de nous vu que de toutes façons on s'en fou, enfin on s'en
 228 fiche, y'a personne qui nous dérange, on reprend la première personne on essaye de refaire un groupe
 229 le plus vite, donc euh (.) y'a pas de problème, donc euh (.) (---) voilà.
- 230 Cherch1 : D'accord, donc maintenant le groupe est là, vous devez faire une activité, comment vous
 231 travaillez, qu'est-ce que vous faites ?
- 232 <Melinda> : Ben chacun dit ses idées ; donc par exemple si on doit trouver, euh (.) un petit scénario à
 233 mettre en place, ben chacun va dire ses idées, avec telle et telle idée, on va essayer de les réunir, pour
 234 vraiment faire un truc, enfin (.) en tous cas on essaye de faire un truc où tout le monde ait mis un peu de
 235 ses idées ; y'a pas une personne qui va faire et les autres y vont (.) y vont faire ce que la personne elle
 236 dit de faire ; vraiment on va essayer que tout le monde mette ses idées, après on mettra, on mettra un
 237 truc en place (---)

- 238 Cherch1 : Est-ce que t'as, tu te rappelles d'une activité concrète ; prends le temps de te rappeler d'une
239 activité où vous étiez en groupe et vous avez créé quelque chose
- 240 <Melinda> : Que cette année ou les autres années ?
- 241 Cherch1 : Tu peux choisir comme tu veux.
- 242 <Melinda> : Ben moi je me rappelle l'année dernière on devait faire euh (.) un scénario, en petits
243 groupes, je crois c'était avec les tentes il fallait faire, je me rappelle, oui je me rappelle, et donc on
244 s'étaient mis, ça avait pris du temps, on avait écrit, donc oui chacun mettait ses idées, comme j'ai dit là,
245 on mettait tous nos idées.
- 246 Cherch1 : Donc là tu étais avec qui alors dans ce groupe -là ?
- 247 <Melinda> : Euh (.) y'avait <Lyonel>, <Pamela>, moi, <Dylan> et je me rappelle plus du reste (---) y'avait
248 <Synio>, et je crois qu'on n'étaient que nous cinq, après chacun a donné ses idées
- 249 Cherch1 : Et toi, par exemple, toi, tu cherches ton idée, c'était quoi ton idée ?
- 250 <Melinda> : Euh (.) on devait faire, euh (.) alors le thème je crois qu'il fallait rentrer dans la pièce et
251 après, nous on avait fait genre on rentre dans la pièce et après dès qu'on sort de la tente, eh ben on est
252 dans un autre monde ; moi je me rappelle plus où on était mais je crois (---) parce qu'en fait, quand
253 quelqu'un disait une idée ben y'en a un autre y rajoutait une idée par rapport à l'idée de l'autre personne
254 ; donc en fait ça faisait plein d'idées qui venaient donc on écrivait tout sur papier et on rajoutait au fur
255 et à mesure quand des idées nous venaient ; peut-être on avait dit qu'on rentrait dans l'appartement de
256 <Pamela> et moi, on s'étaient mis à jouer et après <Lyonel> il avait, il voulait manger donc il a cherché
257 des pizzas, là il a vu la tente, on ??? et tout ; après on est rentrés là on apparaît dans le monde, on étaient
258 tous transformés en fait ; dès qu'on sortait de la tente c'était dans un autre monde ; je me rappelle c'était
259 un cimetière parce que c'était lieu imposé par ComAng2 et ComAll, le cimetière, et donc euh (.) on sortait,
260 on était dans le cimetière on était transformés, c'étaient plus les mêmes personnages ; on avait fait ça et
261 voilà.
- 262 Cherch1 : Donc ça vous avez eu l'idée de la transformation ; est-ce que tu te rappelles comment elle t'es
263 venue cette idée ?
- 264 <Melinda> : Euh (.) euh (.) je me rappelle plus trop (--) je crois (---) parce que je crois que le thème c'était
265 les héros ; l'année dernière le thème c'était les héros et donc je crois qu'on avait dit ben on va faire un
266 truc dans ce thème -là ; donc euh (.) comme le lieu c'était le cimetière, on a dit, vu qu'on n'avait pas idée
267 pour venir directement au cimetière, autant faire une transformation dans le cimetière mais avec notre
268 héros. Et nous on avait dit le héros qu'on avait fait en art plastique ; donc on a mis ça en place.
- 269 Cherch1 : Et qu'est-ce que tu as ressenti alors en jouant cette transformation ?
- 270 <Melinda> : Ben c'était bizarre ; déjà il fallait déjà attendre, fallait vraiment faire vite pour vraiment se
271 mettre en place ; après dès qu'on sortait fallait vraiment jouer un autre personnage, fallait vraiment
272 qu'on soit différent ; et c'était à la fois dur parce que y fallait pas oublier que on n'était plus nous-mêmes
273 ; fallait vraiment jouer autre chose, mais à la fois c'était une bonne activité, enfin une bonne expérience.
- 274 Cherch1 : Et quand tu n'es plus toi-même alors, comment tu fais ?
- 275 <Melinda> : Ben c'est compliqué ; on essaie de jouer, de dire ah ben non, faut faire plus dans les
276 mouvements ; en fait on s'aide des gestes ; c'est vraiment les gestes qui vont nous aider, par exemple
277 pour les autres spectateurs c'est eux qui vont comprendre comment on s'est transformés parce qu'on
278 n'avait pas beaucoup d'accessoires, donc ben par exemple par rapport à un accessoire on pouvait dire
279 directement ce qu'on était ; fallait vraiment jouer sur les gestes parce qu'on n'avait pas de paroles ; la
280 transformation se faisait sans paroles, donc fallait vraiment faire beaucoup de gestes, euh (.) fallait
281 trouver des gestes ; avec l'entraînement on avait répété les scènes, on avait répété la pièce jusqu'à ben
282 que tout le monde arrive à peu près à bien jouer sa transformation.
- 283 Cherch1 : Est-ce que quand tu te remémoires ce moment, où tu sors de la tente et tu es transformée, est-
284 ce que tu as le sentiment que quelque chose s'est transformé aussi en toi ? Tu parles des gestes, ça serait

- 285 plus une façon de bouger, le mouvement, mais est-ce que dans toi-même est-ce que tu as l'impression
286 qu'il y a une transformation aussi ? ou c'est plus, euh (.)
- 287 <Melinda> : Transformation en moi, non, pas trop ben (.) enfin j'ai joué mon personnage, euh (.) j'ai
288 essayé de le faire, oui, avec des gestes, mais après, en moi, non j'ai pas, non y'a pas eu de transformation
289 en moi, non
- 290 Cherch1 : T'as pas changé d'émotion ? t'as juste changé d'attitude, c'est ça ?
- 291 <Melinda> : Oui
- 292 Cherch1 : T'avais les mêmes émotions quand t'es rentrée dans la tente et quand t'es ressortie ?
- 293 <Melinda> : Ah non, y'avait des émotions différentes dont je me rappelle là : avant de rentrer ben on
294 était choqués parce qu'on avait, la tente elle était pas là à la base, elle est apparue mais dès qu'on dès
295 qu'on sort de la tente, on garde la même émotion, à la fois choqués, mais c'est en fait, on est choqués
296 mais à la fois on a peur ; c'est bizarre parce que on se retrouve dans un cimetière, transformés, on est
297 surpris, on demande qu'est-ce qui se passe, donc euh (.) oui, c'est (---)
- 298 Cherch1 : Ah oui, donc à la fois vous étiez vous-mêmes puisque vous êtes conscients que vous êtes
299 transformés et à la fois vous êtes transformés, donc vous étiez un autre ; vous étiez les deux en même
300 temps ? j'ai bien compris, c'est ça ?
- 301 <Melinda> : Oui parce que dans notre tête, on sait que c'est nous ; on n'a pas changé de, euh (.) comment
302 dire, on n'a pas changé de personnalité, c'est toujours la même personne, mais c'est physique, on a
303 changé, on est devenu quelqu'un d'autre en fait ; à la fois on est nous mêmes mais à la fois on est changés.
- 304 Cherch1 : Et comment tu fais pour jouer ça alors ?
- 305 <Melinda> : Ben en fait j'sais pas bien expliquer, en fait ça venait comme ça, ben en fait on restait pareil,
306 juste on jouait la surprise, on jouait ben qu'on était choqués, on savait pas trop ce qui se passait, mais en
307 fait ça venait comme ça, je pense qu'on jouait comme ça ; j'sais pas trop expliquer comment on faisait en
308 fait.
- 309 Cherch1 : Si tu te remémore ce moment, à quoi tu penses ?
- 310 <Melinda> : Ben c'est de la nostalgie ; ça rappelle plein de souvenirs : on avait travaillé longtemps, puis
311 on avait bien réglé. Aussi avant de trouver cette pièce on avait fait plein de trucs, on avait testé plein de
312 choses et tout, ben c'est un bon souvenir, Mhm, ça rappelle des bons souvenirs.
- 313 Cherch1 : Est-ce que tu te rappelles en quelle langue tu parlais à ce moment là ?
- 314 <Melinda> : On avait fait, euh (.) moi j'parlais (---) je crois j'avais parlé les deux langues : anglais mais
315 allemand je suis pas sûre ; anglais je sais que j'avais parlé mais je crois que j'avais parlé aussi un peu en
316 allemand ; mais je suis pas sûre ; après on avait essayé de faire plein de langues : on avait mis, j'me
317 rappelle on avait mis du latin, de l'allemand, de l'anglais, après y'avait leur langue : y'avait de l'arabe (ah
318 oui y'avait aussi Saïd dans notre groupe, je me rappelle il parlait en arabe), donc y'avait de l'arabe, je
319 crois qu'y'avait aussi du chinois (je sais pas si <Synio> il avait parlé ; si il avait parlé en chinois), on avait
320 essayé de mettre plein de langues en fait ; on a essayé de vraiment diverses les langues
- 321
- 322 Cherch1 : Qu'est-ce que tu en pense de, de, du fait de parler plein de langues alors que vous êtes en
323 allemand, anglais (---)
- 324 <Melinda> : Ben moi je trouve c'est bien ; au moins ça fait ramener plein de langues parce que anglais,
325 allemand, anglais, allemand (---) ça ramène d'autres cultures donc c'est, voilà, ça ramène plein d'autres
326 choses, c'est bien je trouve. C'est mieux de parler (---) là quand on est en cours on parle anglais allemand
327 parce que c'est vraiment ces cours là ; en théâtre on peut s'exprimer en plusieurs langues, donc euh (.)
328 c'est bien.
- 329 Cherch1 : Et tu dis ça amène plein de cultures (---)

- 330 <Melinda> : Oui parce que les langues elles sont différentes, euh (.) puis après si on veut approfondir
331 ben (.) y'a, enfin, comment elles ont été créées, leur base, c'est une culture ; le pays, même la langue du
332 pays y'a plein de cultures différentes ; ça amène plein de façons de vivre.
- 333 Cherch1 : Et toi tu trouves que c'est bien ?
- 334 <Melinda> : ((hochements de tête))
- 335 Cherch1 : Et est-ce que tu te rappelles, donc si on repart sur ce personnage de l'année dernière, donc
336 c'était une scène avec plein de langues, vous vous transformez, bon tu ne sais plus en quelle langue mais
337 peu importe, est-ce que tu te rappelles de ce que tu disais ?
- 338 <Melinda> : Au début, ben (.) j'me rappelle quand on est rentrés ben j'avais dit : ben (.) venez, on va
339 jouer ; après on s'est installés dans le salon ; après moi j'avais dit, euh (.) ben enfin parce que <Lyonel>
340 quand il était euh (.) parti chercher les pizzas il était jamais revenu. Moi je m'étais dit : ben il est passé
341 où ? donc après on est allés le voir et là on a vu la tente ; après quand on est sorti, ben j'me rappelle
342 j'avais dit ben c'est bizarre, comment ça a pu nous arriver ? et après là ça s'est fini quand Saïd il a dit ben
343 regardez là-bas ; on a regardé après on s'est évanouis et c'était la fin de la pièce.
- 344 Cherch1 : Oui je me souviens. Bon puis cette année, alors du coup, le 9, euh (.) le 9 avril, Lutz va revenir,
345 hein, il l'a dit. Avec <Clara>, sans doute ; elle va venir sa femme aussi. Et puis après, à Turin, je sais pas,
346 toi tu peux venir aussi ?
- 347 <Melinda> : Oui, moi aussi je peux venir.
- 348 Cherch1 : Parce que j'ai appris que certains ne pouvaient pas venir. Heum, oui alors donc, si toi, dans
349 cette pièce là, avec la photo de classe, etc (---) est-ce qu'il y a un moment, une scène là, dont
350 spontanément pour terminer parce que je pense ça va être bientôt être l'heure, en plus, il va falloir que
351 je te laisse aller, mais est-ce qu'il y a un flash, comme ça, qui te revient ?
- 352 <Melinda> : De tout ce qu'on a travaillé là ?
- 353 Cherch1 : Oui
- 354 <Melinda> : Mhm (---) si y'a une scène qui me revient, ben ((réflexion)) (5s) c'est quand on était, on
355 regardait Arnaud et Isabelle parler et là on avait appris que euh (.) c'étaient eux qui allaient choisir euh
356 (.) qui euh (.) là en fait Mina elle nous avait dit que eux ils allaient choisir, ou un truc comme ça ; on avait
357 appris que c'était, que c'était, ben qu'ils nous manipulaient ; ça c'était la dernière scène qu'on avait jouée,
358 je pense, où vraiment ben là on apprend qu'ils nous manipulent, après y nous disent, ben si t'es pas
359 content ben nous en s'en fiche on a d'autres classes qui peuvent venir ; et après on avait que oui (.) là on
360 restait, on avait délibéré je m'en rappelle, après on avait dit ben oui on reste, euh (.) et on avait arrêté là.
- 361 Cherch1 : Et ça t'a marqué ce moment de la manipulation ?
- 362 <Melinda> : Mhm, Mhm
- 363 Cherch1 : Qu'est-ce qui t'a marquée, alors, comment [c'est (---) ?
- 364 <Melinda> : Ben en fait] c'est un peu un (.) un moment de la scène parce que c'est là qu'on apprend qu'ils
365 vont manipuler, puis après nous aussi on va (.) on va jouer à leur propre jeu en leur racontant par
366 exemple (.) des histoires qui faisaient peur ben (.) on leur raconte n'importe quoi, euh (.) on leur invente
367 n'importe quoi pour vraiment qu'ils y croient et en fait on (---)
- 368 Cherch1 : Ce n'importe quoi, c'est quoi exactement alors ?
- 369 <Melinda> : Ben euh (.) en fait ils avaient, c'étaient <Jason> et <Lyonel> qui jouaient ces personnages-
370 là, ils avaient dit « racontez nous, euh (.) une histoire qui fait peur » pour montrer vraiment que la
371 banlieue (.) ben (.) c'est un endroit dangereux et tout ; et donc y z'avaient raconté comme quoi sa petite
372 sœur elle avait vu, euh (.) ils avaient caché le sac dans le parc ; ben en fait elle avait vu c'était de la poudre
373 blanche, ben après y'avait des messieurs qui les regardaient, après on est partis sur (ça) mais en fait
374 c'était pas vrai tout ça, c'était inventé, puis après (---)
- 375 Cherch1 : Qu'est-ce que tu en penses de cette scène-là ?

- 376 <Melinda> : Ben d'un côté c'est difficile à croire, par exemple moi, si on me raconte ça, ben (.) c'est un
377 peu difficile à croire, c'est pas cohérent ; enfin après, après c'était vraiment pour euh (.) on va (.) enfin
378 on joue à leur propre jeu, vraiment, parce qu'ils nous ont manipulés, nous aussi on va (.) on va jouer leur
379 propre jeu en (.) en leur racontant n'importe quoi.
- 380 Cherch1 : Et tu crois que ce n'importe quoi il correspond à quoi en fait ? ça vient d'où cette poudre
381 blanche ?
- 382 <Melinda> : Ben parce qu'en fait ils demandent qu'on leur raconte que la banlieue c'est dangereux, mais
383 c'est pas forcément dangereux, c'est pas parce que t'habites en banlieue que forcément ben toute ta vie
384 tu risques la mort ; donc ça c'était une histoire pour leur dire : « bon ben vous voulez ça ben on va vous
385 donner ça même si c'est pas vrai » (.) c'est pas parce que tu vas dans un parc à tout moment tu vas croiser
386 un sac avec euh (.) de la poudre blanche là dedans ; c'est (.) c'était vraiment pour leur raconter parce
387 qu'ils voulaient ça ben on leur a raconté ; en fait on leur a donné ce qu'ils voulaient et c'est pas vrai, c'est
388 (---)
- 389 Cherch1 : Est-ce que dans la vraie vie c'est (.) tu crois que y'a ça un petit peu ? des gens qui veulent
390 entendre ça de la banlieue ? ou qu'est-ce que tu crois ?
- 391 <Melinda> : Ben je pense qu'il y a des gens qu'ils y croient déjà que la banlieue c'est un endroit
392 dangereux ; après certes, y'a des endroits où c'est dangereux, c'est sûr, on n'est pas en sécurité partout,
393 mais voilà, y'en a qui z'exagèrent en fait, ils disent oui c'est dangereux, na na na, na na na (---) Ça y'a des
394 endroits dangereux mais tu peux vivre en banlieue sans risquer ta vie tous les jours ; y'a des endroits
395 qu'il faut pas aller, c'est sûr ; y'a des endroits qui sont réputés pour euh (.) être dangereux, mais c'est
396 pas partout pareil ; tu peux très bien vivre en banlieue sans risquer ta vie.
- 397 Cherch1 : Qu'est-ce que tu en penses toi de ce regard que portent les gens sur la banlieue ?
- 398 <Melinda> : Après je pense que y'a (.) y'a y'a (.) enfin y'a des jeunes y font des conneries, donc après y'a
399 les rumeurs qui montent et qui restent (.) enfin pour les gens ça reste en tête ; ils se disent bon ben y
400 s'est déjà passé ça dans telle ville donc c'est sûr qu'elle est dangereuse pour tout le monde mais c'est pas
401 parce qu'il s'est passé un truc que forcément elle sera toujours dangereuse ; il se passe plein de trucs
402 partout pourtant on en fait pas des villes (---) par exemple Paris il se passe plein de choses et c'est pas
403 pour autant qu'elle est réputée pour être dangereuse. Mais pourtant y'a des endroits qui sont dangereux.
404 Après ben chacun a leur opinion hein, mais (---) voilà. C'est un regard qu'ils ont, ben (.) qui a été fait à
405 cause des rumeurs euh (.) à cause des choses qui se sont passées.
- 406 Cherch1 : Et toi, si tu te projettes maintenant dans l'avenir, est-ce que tu te projettes quelque part, avec
407 quelque chose, ou c'est encore trop tôt ?
- 408 <Melinda> : Non, moi je sais pas trop encore euh (.) pour mon avenir euh (.) non je sais pas (.) j'sais pas
409 encore ; j'ai rien de prévu pour l'avenir.
- 410 Cherch1 : Tu as le temps encore. Tu as fait un stage professionnel y'a pas longtemps, c'est ça ? tu as été
411 où ?
- 412 <Melinda> : Dans une entreprise euh (.) qui travaille avec l'aéroport de Roissy.
- 413 Cherch1 : Bien, d'accord, et qu'est-ce qu'il t'ont fait faire alors ?
- 414 <Melinda> : Ben on a fait plein de choses dans la boutique, parce qu'il y avait une boutique, on a (.) puis
415 même on a fait les inventaires et tout. On a fait plein de choses, après on a appris comment ils
416 travaillaient, comment les interviews (.) comment gérer une entreprise, enfin (---)
- 417 Cherch1 : Ah, tu as mené des interviews ?
- 418 <Melinda> : Mhm
- 419 Cherch1 : D'accord ; et c'est vous qui avez fait ce choix-là ou on vous a proposé ?
- 420 <Melinda> : Ben dans les (.) dans les détails y disent de l'interview on avait des questions à poser que
421 nos collègues y avaient donné, donc ça nous a aidés, parce que sans les questions on aurait eu un peu

- 422 plus de mal là ça va, ça nous a aidés, donc on a posé des questions sur comment ils travaillent, comment
423 ils vivent leur travail dans la vie de tous les jours
- 424 Cherch1 : <Melinda> je te remercie beaucoup d'avoir pris tout ce temps ; là ça m'éclaire beaucoup tu
425 vois c'est important, et c'est pour ça tu comprends maintenant pourquoi j'ai besoin de vous entendre
426 seuls, parce que c'est ton souvenir à toi, donc si vous êtes à deux, ça va changer, tu vois.

Annexe 60 - Transcription année de 3^e : Entretien individuel d'explicitation – élève <Dylan>, 03/03/2015

[03/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <Dylan>

[Collège]

- 1 Cherch1 : Si tu es d'accord, tu vas laisser revenir un moment - peut-être quand même de cette année -
2 qui te revient. Un moment peut-être de travail ; alors, euh (.) est-ce que tu te rappelles un petit peu de
3 ce que vous avez fait cette année ?
- 4 <Dylan> : ((réflexion profonde)) (10s)
- 5 Cherch1 : Qu'est-ce qui s'est passé cette année ?
- 6 <Dylan> : Ben (.) en gros, ben (.) le texte (.)
- 7 Cherch1 : Et le texte, qu'est-ce que c'est ?
- 8 <Dylan> : Ben (.) c'est le texte pour le théâtre.
- 9 Cherch1 : D'accord ; et est-ce que tu te souviens, ce texte, comment il est venu ?
- 10 <Dylan> : Euh (.) de Lutz, on a vu, on a rencontré Lutz.
- 11 Cherch1 : D'accord ; est-ce que ça c'est un moment dont tu te souviens, la rencontre avec Lutz ?
- 12 <Dylan> : Oui, vu qu'on avait vu quelqu'un qui s'appelle Lutz ; c'est un écrivain de l'Allemagne.
- 13 Cherch1 : Est-ce que tu serais d'accord alors qu'on parle de ce moment là, de la rencontre avec Lutz ?
- 14 <Dylan> : ((hochement de tête)) ; si j'm'en rappelle
- 15 Cherch1 : De toutes façons, oui, tu vas me dire ce qui te revient. Donc, euh (.) Lutz, alors la première
16 fois (--) est-ce que tu es d'accord d'essayer de prendre un moment (tu peux réfléchir) pour te rappeler
17 la première fois : là, tu vois Lutz, et là, qu'est-ce que tu fais ?
- 18 <Dylan> : J'avais envie de savoir des informations sur Lutz. Si y parle français (--)
- 19 Cherch1 : Et alors, tu as envie de savoir, et là qu'est-ce que tu fais ?
- 20 <Dylan> : Ben (.) je pose des questions ; mais vu qu'on peut pas en français vu qu'y comprend pas bien
21 le français, Ben (.) on est obligé de demander au professeur d'aider.
- 22 Cherch1 : Donc là tu demandes de l'aide ?
- 23 <Dylan> : Oui. Pour, Ben (.) je pose les questions en français, comme ça ils les traduisent en allemand
24 et en anglais, comme ça j'les pose à Lutz aussi.
- 25 Cherch1 : Donc ça c'est un moment dont tu te souviens, quand tu parles à Lutz ? Donc très bien, donc si
26 tu es d'accord on va s'arrêter sur ce moment là, où tu parles à Lutz, d'accord ?
- 27 <Dylan> : ((hochements de tête))
- 28 Cherch1 : Donc toi tu es là ; est-ce que tu te souviens où est-ce que tu es dans la salle ? déjà, dans quelle
29 salle est-ce que vous êtes ?
- 30 <Dylan> : La salle polyvalente.
- 31 Cherch1 : D'accord ; donc là vous êtes dans la salle polyvalente, tu es avec Lutz, et où est-ce que tu es
32 dans cette salle ?
- 33 <Dylan> : Ben (.) c'est comme si on est dans le texte ; on fait nos histoires.
- 34 Cherch1 : D'accord ; on fait nos histoires ?
- 35 <Dylan> : ((hochement de tête))
- 36 Cherch1 : Et toi, alors, quand tu fais ton histoire, qu'est-ce que tu, qu'est-ce qui se passe ?
- 37 <Dylan> : Ben (.) on fait nos rôles ; on dit nos textes, on se présente, on fait des petits jeux avec nos
38 textes pour s'entraîner.
- 39 Cherch1 : Très bien, alors tu dis : on se présente (--)
- 40 <Dylan> : Avec euh (.) ; la dernière fois, vu qu'on a fait des jeux, on pouvait dire des mots qu'on voulait,
41 des prénoms (--)

1

- 42 Cherch1 : D'accord ; tu veux bien me raconter ?
- 43 <Dylan> : Ben (.) j'me rappelle plus de ça, moi, pas plus
- 44 Cherch1 : Alors donc quand tu dis ton prénom, qu'est-ce qui se passe exactement ? qu'est-ce (--)
- 45 <Dylan> : Pace qu'en fait on avait un petit moment, on pouvait dire, on pouvait se présenter encore
- 46 pour qu'y nous connaisse plus en fait : notre âge, notre classe, nos prénoms, ce qu'on aime.
- 47 Cherch1 : D'accord ; et là, quand, quand, parce que il faut que je me rappelle aussi, donc ça c'est bien, je
- 48 veux bien que tu me rappelles (--) si tu es d'accord on va s'arrêter sur ce moment là ; donc Lutz vous
- 49 demande de vous présenter, c'est ça ? donc toi, tu te présentes, alors comment, comment tu fais ? où
- 50 est-ce que tu vas ? qu'est-ce qui se passe ?
- 51 <Dylan> : Ben (.), en fait, euh (.) on est en cercle, et sur une feuille on écrit ce qu'on aime, ce qu'on
- 52 n'aime pas, en allemand ou en anglais ; on devait écrire 5 de ce qu'on aime et 5 de ce qu'on n'aime pas.
- 53 Cherch1 : D'accord, donc toi tu écris 5 (--)
- 54 <Dylan> : Non, c'est tout le monde, en fait.
- 55 Cherch1 : D'accord ; quand toi tu écris, alors, qu'est-ce que tu (--)
- 56 <Dylan> : Ah j'me souviens plus c'que j'ai écrits ; ça fait longtemps (6s), j'men rappelle plus, j'me
- 57 rappelle plus ce que j'ai écrit.
- 58 Cherch1 : Et est-ce que c'était une écriture sur toi, <Dylan>, c'est ça ?
- 59 <Dylan> : Oui
- 60 Cherch1 : D'accord
- 61 <Dylan> : Ce qu'on aime ou ce qu'on n'aime pas, nous
- 62 Cherch1 : D'accord. Très bien. Et après on s'est présenté, tu m'as dit
- 63 <Dylan> : Non c'était avant, ça ; c'est après ça qu'on a fait ça ; d'abord on s'est présentés, c'est après y
- 64 nous a dit de mettre sur une feuille et de nous présenter chacun leur tour ce qu'on aime et ce qu'on
- 65 n'aime pas.
- 66 Cherch1 : D'accord. Et juste avant de vous présenter, alors, qu'est-ce qui s'est passé ?
- 67 <Dylan> : Ah j'sais plus ; j'me rappelle plus
- 68 Cherch1 : Tu te rappelle plus ? et donc il vous demande de vous présenter, et là tu fais comment pour
- 69 te présenter, tu (--) est-ce que tu peux me (--) tu étais assis, tu étais debout ?
- 70 <Dylan> : On s'est levés quand c'était à notre tour, en fait, vu qu'on était dans le cercle.
- 71 Cherch1 : D'accord ; donc tu te lèves, donc tu es dans le cercle, tu te lèves et tu vas te présenter ?
- 72 <Dylan> : Oui ; ou sinon, on étaient assis ; on était en train de se présenter assis.
- 73 Cherch1 : D'accord ; et là, quand tu te présentes, qu'est-ce que tu vois ?
- 74 <Dylan> : Ben (.) on connaît plus de choses sur les autres ; on a plus d'informations aussi de ce qu'y
- 75 z'aient, ce qu'y z'aient pas.
- 76 Cherch1 : D'accord ; et est-ce que tu te situes ? tu te rappelles qui était près de toi ?
- 77 <Dylan> : Y'avait EnsAll à droite et à gauche y'avait <Zero>, <Zero> et Steve.
- 78 Cherch1 : D'accord ; donc toi tu es entre eux et tu te présentes ; et là, qu'est-ce qui se passe ?
- 79 <Dylan> : ((lève les yeux d'un air pensif))(6s)
- 80 Cherch1 : Donc tu te présentes, tu te présentes à qui ?
- 81 <Dylan> : A Lutz.
- 82 Cherch1 : Et Lutz, où est-ce qu'il est ?

- 83 <Dylan> : Il était en face de nous, en face de moi, en fait.
- 84 Cherch1 : D'accord ; donc là tu le regardes, c'est ça ?
- 85 <Dylan> : Oui
- 86 Cherch1 : Donc qu'est-ce que tu regardes ?
- 87 <Dylan> : Ben (.) y fallait que j'regarde Lutz vu qu'on devait se présenter.
- 88 Cherch1 : D'accord, alors quand, quand tu le regardes, qu'est-ce (--)
- 89 <Dylan> : Ben (.) ça stresse. Pace qu'on n'a pas l'habitude de regarder une personne et raconter avec
90 d'autres gens.
- 91 Cherch1 : D'accord ; et juste après, alors c'est (--) qu'est-ce qui se passe ?
- 92 <Dylan> : Ben (.) après on hésitait ; vu qu'j'hésitais j'ai demandé de l'aide à la prof, après c'était plus à
93 mon tour.
- 94 Cherch1 : Et quand c'était plus à ton tour, alors c'était comment ?
- 95 <Dylan> : C'était bien pace que j'étais, j'étais en confiance, j'étais sûr que personne allait, j'allais pas me
96 stresser vu qu'c'était plus à mon tour.
- 97 Cherch1 : Donc est-ce que j'ai bien compris ? donc vous êtes en cercle, donc toi tu as EnsAll, tu as
98 <Jason>, c'est ça ?
- 99 <Dylan> : <Zero>, Steve, <Jason> et Alexandre.
- 100 Cherch1 : <Zero>, Steve, <Jason> et Alexandre qui sont à côté de toi ?
- 101 <Dylan> : C'est, c'est pas ça mais j'me rappelle y z'étaient à côté de moi.
- 102 Cherch1 : D'accord. Eh puis en face de toi, donc, il y a, il y a Lutz ?
- 103 <Dylan> : Au bout en fait, pace que vu qu'y y'avait l'espace au milieu, c'était le cercle.
- 104 Cherch1 : D'accord, ok. Est-ce qu'y a ComAng2 et ComAll aussi ?
- 105 <Dylan> : Euh (.) ouais je pense, oui elles étaient là.
- 106 Cherch1 : Et donc là, tu parles, tu stresses un peu pace que c'est en allemand, pace que tu le regardes,
107 c'est ça ?
- 108 <Dylan> : C'est en allemand ou en anglais. Moi je pense que j'lai fait en anglais. C'est plus facile.
- 109 Cherch1 : D'accord. Et quand tu dis : j'demande de l'aide à la prof, tu avais demandé à qui, alors ?
- 110 <Dylan> : Euh (.) y'avait une dame qui, j'sais plus comment elle s'appelle, mais j'ai déjà demandé,
111 j'avais demandé à EnsAng2 et y'avait, y'avait une dame, j'sais plus comment elle s'appelle.
- 112 Cherch1 : Qui était là aussi ?
- 113 <Dylan> : Oui
- 114 Cherch1 : A qui tu as parlé aussi ? Est-ce que c'était <Clara> ?
- 115 <Dylan> : Non. Non c'était pas ça son prénom, j'pense pas.
- 116 Cherch1 : Comment elle était ?
- 117 <Dylan> : Ben (.) c'était, c'était une jeune. elle parlait que allemand ou en anglais, j'pense ; elle parlait
118 pas français.
- 119 Cherch1 : Mhm, Mhm (.) et donc tu t'es adressé à elle, c'est ça ? et elle t'a aidé, [c'est ça ?
- 120 <Dylan> : Oui]
- 121 Cherch1 : Tu as pu poser tes questions, ou te présenter ?

- 122 <Dylan> : Oui, me présenter.
- 123 Cherch1 : D'accord. Et donc juste après, tu es soulagé, tu dis ?
- 124 <Dylan> : Oui ; vu qu'c'était sûr que j'repasse plus en fait, j'avais pas à me stresser.
- 125 Cherch1 : Très bien. Et après, tu écris sur un papier, c'est ça ?
- 126 <Dylan> : On devait l'écrire sur un papier et il y avait devant, devant Lutz.
- 127 Cherch1 : Est-ce que tu serais d'accord de me reparler de ce moment où tu vas lire ; donc tu écris toi,
- 128 <Dylan>, ce que tu aimes, ce que tu n'aimes pas, c'est ça ?
- 129 <Dylan> : Oui, 5 de ce que j'aime et 5 de ce que j'aime pas.
- 130 Cherch1 : D'accord. Et quand tu écris ce que tu aimes, ce que tu n'aimes pas, Ben (.) qu'est-ce, qu'est-ce,
- 131 ou bien à quoi est-ce que tu fais attention, par exemple ?
- 132 <Dylan> : Ben (.) euh (.) quand c'était le moment d'écrire de ce que j'aime, j'ai écrit ce que j'aime
- 133 beaucoup ; et de ce que j'aime pas, c'est ce que je déteste.
- 134 Cherch1 : D'accord
- 135 <Dylan> : C'est tout
- 136 Cherch1 : Et après vous les lisez, c'est ça ?
- 137 <Dylan> : ((hochements de tête))
- 138 Cherch1 : Et après est-ce qu'il y a d'autres moments, comme ça, qui te reviennent ?
- 139 <Dylan> : Euh (.) (-- (10s) ; Ben (.) après on a fait la plupart du temps des jeux avec Lutz, en allemand
- 140 et en anglais.
- 141 Cherch1 : Et, quand tu, quand tu fais des jeux en allemand et en anglais, comment est-ce que tu fais ?
- 142 <Dylan> : Comment ça, comment est-ce que je fais ?
- 143 Cherch1 : Ben (.), quand, quand, par exemple est-ce qu'il y a un jeu qui te revient en mémoire ? ça sera
- 144 plus facile.
- 145 <Dylan> : ((réfléchit)) (6s) j'pense c'était avec Lutz ; y'avait un jeu avec les chaises, où on devait
- 146 s'asseoir ; on devait dire des mots, on avait des mots à se (.) à retenir, on devait les dire et s'asseoir
- 147 quand c'était à notre tour. Ou y'avait un autre jeu, comment ça s'appelle ? euh (.) on devait se mettre
- 148 par deux ou par trois, en fait (.) par les nombres qu'y dit, on devait se mettre en groupes.
- 149 Cherch1 : Et quand vous vous mettez en groupes, qu'est-ce que vous faites, là ?
- 150 <Dylan> : Ben (.) en fait y vérifie après si on est, si on est bien le nombre de personnes dans le groupe,
- 151 de ce qu'il a dit.
- 152 Cherch1 : Et qu'est-ce que (.) qu'est-ce que tu en penses, alors, de ces jeux ?
- 153 <Dylan> : Ben (.) c'est amusant (.) vu que tout le monde participe, qu'on n'est pas tout seul, y'a de
- 154 l'ambiance.
- 155 Cherch1 : Y'a de l'ambiance ? c'est comment alors quand y'a de l'ambiance ?
- 156 <Dylan> : Ben (.) c'est bien, on a envie de continuer et de rejouer ça.
- 157 Cherch1 : Bon (.) et si (.) si ça te convient, peut-être on pourrait parler (.) tu m'avais parlé au début de
- 158 l'année dernière (.) c'est vrai que l'année dernière vous avez fait un projet jusqu'à la fin. Est-ce que
- 159 dans l'année dernière y'a aussi des moments, comme ça, qui te reviennent ?
- 160 <Dylan> : ((réfléchit)) (5s) oui, quand on avait dessiné nos personnages sur une grande feuille ; on les
- 161 avait mis dans la salle où on avait fait notre pièce de théâtre. On avait dessiné en fait nos personnages.
- 162 Nos héros (.) en fait, nos héros.
- 163 Cherch1 : D'accord. Et toi, ton héros, c'était ?

- 164 <Dylan> : C'était un footballeur, je pense (.) oui.
- 165 Cherch1 : Et donc tu te souviens bien de ce moment ?
- 166 <Dylan> : Oui. Vu qu'on les avait dessinés, en plus. On les avait mis dans chacun de leur coin dans la
167 salle.
- 168 Cherch1 : Donc tu te souviens de ce moment où (.) où on les accroche, c'est ça ?
- 169 <Dylan> : Oui. Quand on s'est entraînés ; on devait rester cinq minutes ou six ou moins, sans bouger. Le
170 temps que les images sur le projecteur y passent. Ou y'avait (.) y'avait un son, on devait attendre.
- 171 Cherch1 : Y'avait un son ?
- 172 <Dylan> : Mhm
- 173 Cherch1 : Tu te souviens de ce son ?
- 174 <Dylan> : Non parce que on nous avait, on nous avait mis plusieurs sons, y z'ont choisi, en fait, quand un
175 des sons faisait (bien)
- 176 Cherch1 : Ah moi je pensais (--) alors est-ce que tu veux bien alors, du coup - parce que alors peut-être
177 que je pense pas à la même scène que toi - alors, euh (.) me parler de la scène, un petit peu, à laquelle
178 tu penses ?
- 179 <Dylan> : Dans la salle de ((indique une direction du doigt vers l'extrémité de la salle)). Euh (.) Ben (.)
180 quand on était entrain de s'entraîner y'a, j'sais plus, c'était <Mina> ou <Pamela>, y z'ont dit c'est bien si
181 y'a des sons, ou un moment quand y'a des sons en fait, on se met chacun devant leur personnage.
- 182 Cherch1 : D'accord, je comprends, d'accord. Et ce moment, tu t'en souviens, quand vous deviez être
183 immobiles ?
- 184 <Dylan> : Oui (.) devant notre personnage.
- 185 Cherch1 : D'accord ; donc toi tu es debout devant ton footballeur, et là [qu'est-ce que (--)
- 186 <Dylan> : On devait être] comme eux, en fait, tout pareil.
- 187 Cherch1 : Et quand tu es comme ton personnage, alors tu es comment ?
- 188 <Dylan> : Y fallait que les mains soient sur le ventre.
- 189 Cherch1 : Et quand tu es comme ça, positionné comme ça devant ton personnage, qu'est-ce qui (.)
190 qu'est-ce qui se passe ? est-ce que tu vois quelque chose ? est-ce que tu entends, est-ce que tu sens
191 quelque chose ?
- 192 <Dylan> : On entendait le son et moi j'étais comme si qu'étais à la place du personnage, en fait.
- 193 Cherch1 : Et c'est comment alors, d'être à la place du personnage ?
- 194 <Dylan> : C'était bien.
- 195 Cherch1 : Et c'est comment quand c'est bien, alors ?
- 196 <Dylan> : ((réfléchit)) (5s) j'sais pas dire plus.
- 197 Cherch1 : Tu ne sais pas parce que tu ne trouves pas les mots ? ou [c'est (--)
- 198 <Dylan> : Oui] (.) j'trouve pas les mots.
- 199 Cherch1 : Je te fais des propositions et tu me dis si c'est plutôt ça ou c'est pas ça ?
- 200 <Dylan> : Oui, ok
- 201 Cherch1 : Est-ce que, par exemple, ton personnage est-ce qu'il te ressemble ?
- 202 <Dylan> : Euh (.) oui, vu qu'on l'avait dessiné presque pareil comme nous, en fait.
- 203 Cherch1 : Donc il te ressemble, donc quand tu te mets à sa place, est-ce qu'il y a des choses qui sont
204 différentes de toi, par exemple ?

- 205 <Dylan> : Ben (.) y'avait les vêtements ; on n'avait pas les mêmes vêtements qu'eux ; euh (.) Ben (.) le
206 portrait, le visage, y'a quelques parties qui z'étaient comme nous, en fait.
- 207 Cherch1 : Donc c'est plutôt des aspects extérieurs. Et à l'intérieur ton personnage, est-ce qu'il est
208 comme toi ou est-ce qu'il est pas comme toi ?
- 209 <Dylan> : Ben (.) les sentiments et tout (.) si, y z'étaient comme nous.
- 210 Cherch1 : D'accord ; et donc quand tu te mets dans la peau du personnage, c'est comment alors ?
211 qu'est-ce que tu vas faire ? qu'est-ce que tu vas choisir ?
- 212 <Dylan> : Ben (.) j'étais content parce que j'étais dans le monde footballeur.
- 213 Cherch1 : D'accord. Est-ce que sur la scène tu es aussi un footballeur, tu es comme ton héros ?
- 214 <Dylan> : Euh (.) la plupart, non. La plupart du temps j'étais pas comme footballeur, j'étais (4s) j'étais
215 comme un personnage normal, dans un texte, mais j'étais pas la plupart du temps comme footballeur.
- 216 Cherch1 : Alors tu étais un personnage normal : est-ce que tu étais quelqu'un d'autre que toi ou tu étais
217 toi, quand tu le jouais ?
- 218 <Dylan> : Quelqu'un d'autre que moi.
- 219 Cherch1 : D'accord ; alors qu'est-ce qui est différent de toi quand tu joues ?
- 220 <Dylan> : (8s) je sais pas ; j'ai pas les mots encore.
- 221 Cherch1 : Et quand tu joues sur scène, tu es seul ou avec tes camarades ?
- 222 <Dylan> : Avec mes camarades.
- 223 Cherch1 : D'accord. Et quand toi tu es en train de jouer avec tes camarades, à quoi est-ce que tu fais
224 attention ? qu'est-ce que tu observes ? qu'est-ce que tu fais ?
- 225 <Dylan> : Ben (.) sur le coup, on a envie de regarder y'a qui qui est venu, le public en fait ; pour voir la
226 réaction du public.
- 227 Cherch1 : Mais après, juste après ?
- 228 <Dylan> : Ben (.) des fois y'a des gens qui z'oublient quoi, sur le coup, avec le stress, y z'oublient
229 carrément leur texte, vu que y z'ont pas l'habitude de faire devant les gens, y stressent.
- 230 Cherch1 : Et toi, <Dylan>, ça te stresse ?
- 231 <Dylan> : Moi j'avais oublié un petit moment mais après <Jason> il m'a aidé.
- 232 Cherch1 : Et comment il a fait pour t'aider ? parce que on l'a pas vu ?
- 233 <Dylan> : Ben (.) on a sauté, en fait, on a sauté le moment. Il a passé direct à son tour.
- 234 Cherch1 : Et là quand <Jason> t'aide, qu'est-ce qui se passe pour toi, qu'est-ce que tu (--)
- 235 <Dylan> : Ben (.) j'étais sauvé en fait, parce que sinon on allait tout gâcher.
- 236 Cherch1 : Est-ce qu'il y a d'autres moments comme ça dont tu te souviens, avec <Jason> ? est-ce qu'il y
237 a d'autres [moments où
- 238 <Dylan> : Euh (.) non ; c'était le seul moment, je pense, oui ; et après (.) y'avait j'sais plus c'était qui (.)
239 je pense c'était <Zero> il avait oublié son bouclier (.) au lieu de le prendre avec lui il l'a laissé dans la
240 tente et après y'a quelqu'un qui a été dans la tente qui lui a donné.
- 241 Cherch1 : Là tu te souviens de ce moment ? et donc toi, à ce moment, tu es sur scène, c'est ça ?
- 242 <Dylan> : Euh (.) non. J'étais à l'extérieur, en fait.
- 243 Cherch1 : D'accord, et tu as observé ça, cette scène ?
- 244 <Dylan> : Oui
- 245 Cherch1 : Et là, qu'est-ce que tu as pensé, alors ?

- 246 <Dylan> : Ben (.) j'voulais aller lui prendre et lui donner mais j'pouvais pas, vu que j'étais pas dans le
247 rôle.
- 248 Cherch1 : Et finalement quelqu'un lui a donné ?
- 249 <Dylan> : ((hochement de tête)) Mhm
- 250 Cherch1 : Donc après vous avez continué ?
- 251 <Dylan> : Mhm
- 252 Cherch1 : Et donc toi, quand tu n'es pas sur scène, tu es où alors ?
- 253 <Dylan> : Avec <Zero>.
- 254 Cherch1 : Là tu peux voir ce qui se passe ?
- 255 <Dylan> : Oui. En fait on est dans les escaliers.
- 256 Cherch1 : D'accord. Et tu parlais dans quelle langue ?
- 257 <Dylan> : La plupart du temps en allemand ; euh (.) non, en anglais j'veux dire. En anglais et, euh (.)
258 deux, trois mots en français.
- 259 Cherch1 : D'accord ; c'est toi qui as choisi ?
- 260 <Dylan> : Ben (.) non, c'était mon texte, en fait, c'était, c'était un mélange pour tout le monde en fait,
261 comme ça on parle tous des, on parle tous plusieurs langues ; y'a des moments où on pouvait parler
262 dans notre langue aussi.
- 263 Cherch1 : Et qu'est-ce que tu en penses de ces choix alors : allemand, anglais, français dans le même
264 personnage, la même scène ?
- 265 <Dylan> : Ben (.) c'est bien parce qu'on utilise plusieurs langues en même temps. Après pour plus tard,
266 comme ça on aura l'habitude ; et on fait connaissance à plusieurs langues.
- 267 Cherch1 : Et la pièce cette année c'est pareil ?
- 268 <Dylan> : Mhm. Mais cette année ça va être un peu plus différent parce que ça va être la dernière année
269 qu'on va faire.
- 270 Cherch1 : Alors qu'est-ce qui va être différent, tu crois ?
- 271 <Dylan> : Ça va être bizarre vu que l'année prochaine on va pas continuer avec les mêmes
272 personnages, avec les mêmes élèves.
- 273 Cherch1 : Oui, ça fait quatre ans quand même, hein ? et comment tu te sens, toi, dans la classe, alors ,
274 après quatre années de travail, comme ça ?
- 275 <Dylan> : Ben (.) c'est bien, mais des fois c'est ennuyant d'être avec les mêmes personnes tout le temps
276 et pas faire connaissance avec d'autres personnes.
- 277 Cherch1 : Alors qu'est-ce qui est bien ? parce que ennuyant, tu dis, de pas faire connaissance (--)
- 278 <Dylan> : Ben (.) d'un côté c'est bien parce qu'y peuvent nous aider et on les connaît bien, en fait ; et de
279 l'autre côté on peut pas faire connaissance à d'autres personnes, de d'autres classes qu'on connaît pas ;
280 parce que presque depuis la 6^{ème} on est tous dans la même classe ; pas tous mais la moitié.
- 281 Cherch1 : Très bien. Ecoute je te remercie ; je t'ai pas posé de questions sur le tamoul, parce que je sais
282 que (--)-mais tu sais que cette année, normalement Lutz il a prévu (il sait pas, hein pour le tamoul, j'lui
283 ai pas dit, hein, que toi tu parlais pas, tu m'avais dit que tu voulais pas parler en classe, donc j'lui ai pas
284 dit) et lui il avait très envie, j'sais pas, vous avez repéré qu'il avait envie à la fin, euh (.) - parce que ça
285 fait vraiment sens dans l'histoire : y'a une révolte, parce que là vous comprenez que il manipule, et
286 vous refusez de vous faire manipuler, et donc pour les mettre dans une situation difficile, Arno et
287 Isabelle, donc les personnages, vous parlez chacun dans vos langues, sur la scène ! donc tu crois que tu
288 aurais envie, cette année, pour la dernière année, de dire une phrase en tamoul ?

- 289 <Dylan> : Je vais essayer
- 290 Cherch1 : Pour terminer, comme ça, tu as envie d'essayer ?
- 291 <Dylan> : ((hochement de tête))
- 292 Cherch1 : C'est chouette. Il va revenir, hein, Lutz ; il revient le 9 avril encore ; il sera là pour la grande
293 première. D'ailleurs oh ! j'ai oublié de vous le dire, Ben (.) il faudra absolument que tu, est-ce que tu
294 pourras jeudi, pour moi, j'aurais voulu vous dire, j'ai oublié de vous dire
- 295 <Dylan> : Y'a quoi en fait jeudi ?
- 296 Cherch1 : Ben (.) y'a encore théâtre de 8 h à 10 h ; et Lutz m'avait vraiment demandé de vous dire à
297 tous qu'il vous salue et j'ai oublié ; tu vois on a démarré (--) il pense bien à vous, il a demandé de vos
298 nouvelles, il voulait savoir où vous en étiez, il vous salue tous ; il est là le 9, c'est sûr.
- 299 <Dylan> : Et cette année, on va représenter en Italie ?
- 300 Cherch1 : Tu viens avec nous ?
- 301 <Dylan> : Ben (.) en fait j'ai eu une feuille mais j'ai pas encore rempli.
- 302 Cherch1 : Mais c'est magnifique ! parce que on avait un doute, les enseignantes ne savaient pas trop si
303 tu pouvais ou si tu pouvais pas venir, alors tu viens ?
- 304 <Dylan> : Oui. Ben (.) en fait j'ai pas encore rempli ; y faut que je prenne du temps pour remplir et (--)
- 305 Cherch1 : Ah Ben (.) oui, fais le vite, parce qu'ils achètent les billets de train et il faut vraiment le dire.
- 306 <Dylan> : Euh (.) EnsAll elle le savait déjà, en fait et EnsAng2 j'lui ai montré les papiers et elle m'a dit
307 faut que tu remplis très vite et que tu me les ramènes.
- 308 Cherch1 : Magnifique, mais c'est chouette ; tu es content ?
- 309 <Dylan> : Oui, vu qu'on va aller à Andorre avec notre classe, et faire d'autres pays, de voir d'autres
310 collèges qu'on connaît pas.
- 311 Cherch1 : Ah Ben (.) c'est bien si tu peux venir ; je savais que c'était pas sûr parce que tu pouvais pas,
312 t'étais pas sûr il me semble, un moment donné ?
- 313 <Dylan> : Non, c'était pas moi.

Annexe 61 - Transcription année de 3^e : Entretien individuel d'explicitation – élève <Isabelle>, 03/03/2015

[03/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <Isabelle>

[Collège]

- 1 Cherch1 : Merci, hein (.) d'être venue. Alors tu vas vite comprendre pourquoi, donc, je vous ai demandé
2 d'être (.) d'être (.) de venir tout seuls, alors que parfois je vous fais venir par deux, même parfois trois,
3 là c'est parce qu'en fait j'avais envie, donc si tu es d'accord, de te proposer de laisser revenir un
4 moment de cette année scolaire, qui te revient, et voilà (--) donc prends un petit moment pour
5 réfléchir à ce qu'on a fait et quand tu es prête tu me fais un signe.
- 6 <Isabelle> : D'accord (.) ben (.) en fait je dois raconter qu'est-ce (.) qu'est-ce qu'on a fait ?
- 7 Cherch1 : Ben (.) voilà (.) ce qui te revient, comme ça (.) un moment qui te revient.
- 8 <Isabelle> : Euh (.) la première fois, quand on a commencé le théâtre, enfin c'est pas le théâtre, mais
9 euh (.) euh (--) j'sais plus, en tous cas on s'est allongés mais c'était pas du théâtre (.) en fait c'était
10 juste, euh (.) j'sais pas en fait (.) un truc pour relaxer ou quelque chose comme ça.
- 11 Cherch1 : Ah, c'était la toute toute première année ?
- 12 <Isabelle> : Oui
- 13 Cherch1 : En 6^e ?
- 14 <Isabelle> : En 6^e
- 15 Cherch1 : D'accord
- 16 <Isabelle> : Et, euh (.) bien je sais pas quoi d'autre.
- 17 Cherch1 : C'est ce moment qui te, qui te revient, là, spontanément ?
- 18 <Isabelle> : Oui
- 19 Cherch1 : D'accord (.) ben alors si tu veux on, on peut en parler (.) dis-moi alors donc, donc, qu'est-ce
20 qui te revient, alors, qu'est-ce que tu fais ?
- 21 <Isabelle> : Euh (.) on s'étaient allongés, et, euh (.) après, y'a EnsAng1 il avait (fait), enfin, genre y'avait
22 une voix, ben en fait (.) euh (--) enfin non, y'avait pas d'voix en fait (.) c'étaient juste des sons, et c'était
23 EnsAng1 qui parlait et nous on se relaxait. Puis après j'crois à la fin, y nous a demandé : est-ce que vous
24 voulez faire théâtre ? on a tous dit oui.
- 25 Cherch1 : C'est ce moment alors qui te revient ?
- 26 <Isabelle> : ((hochement de tête)) Mhm. Et aussi un moment, heu j'crois c'était en 5^e, euh (.) quand
27 tout le monde n'est pas passé, euh (.) genre heu : à l'Institut Goethe, et euh (.) ben y'avait moi, enfin
28 y'avait moi, enfin y'avait je crois six élèves qui sont passés sur scène, voilà.
- 29 Cherch1 : Et de quoi tu te souviens alors là, à ce moment-là ?
- 30 <Isabelle> : Ah, à ce moment-là ? Moi je voulais pas du tout passer sur scène parce que j'étais toute
31 seule.
- 32 Cherch1 : Toute seule ?
- 33 <Isabelle> : Oui parce que en fait (.) on passait en solo. On faisait : l'entrée, miroir, sortie (.) non (.) heu :
34 y'avait une chaise et y'avait une enveloppe (.) on devait l'ouvrir (.) on devait faire un truc (.) et après (-
35 --) on partait. Mais y'avait (.) y'avait trois gestes à faire (.) enfin : l'entrée (.) on devait se regarder sur
36 le miroir (.) non quatre gestes (.) après on devait s'asseoir, ouvrir l'enveloppe (.) après on devait
37 inventer, si c'était (.) genre, une bonne nouvelle ou n'importe (.) et après on sort (.) voilà.
- 38 Cherch1 : Ben est-ce que tu es d'accord, alors, qu'on s'arrête sur ce moment-là, ce moment où tu joues
39 cette scène-là, d'accord ? est-ce que tu peux alors me raconter : qu'est-ce que tu fais, au moment où tu
40 (.) tu rentres sur scène ?
- 41 <Isabelle> : Euh (.) je sais plus trop (.) mais (.) euh (--) ah ! j'étais (.) j'étais contente (--) Euh (.) voilà (.)
42 j'étais contente quand je rentrais (.) et puis après (.) je crois qu'il y avait une mauvaise nouvelle (.) et puis
43 après (.) euh (.) j'étais fâchée (.) voilà.
- 44 Cherch1 : D'accord (.) et (.) donc, tu étais contente (.) quand tu rentres, c'est (--)

- 45 <Isabelle> : Ben j'étais contente, c'est tout. Ben (.) en fait (.) y fallait (.) y fallait euh (.) des humeurs
46 quoi (.) donc j'ai choisi n'importe quelle humeur.
- 47 Cherch1 : N'importe quelle humeur ?
- 48 <Isabelle> : Oui
- 49 Cherch1 : Donc, en fait (.) l'humeur : j'étais contente, c'était <Isabelle> ou c'était pas <Isabelle> ?
- 50 <Isabelle> : Ben (.) non (.) parce que à ce moment-là, j'étais normale, enfin en temps que <Isabelle> (.)
51 ben après quand je vais, ben (.) j'ai fait semblant (.) j'étais, euh (.) j'étais contente. Et puis après, ben (.)
52 comme c'était une mauvaise nouvelle, quand j'ai lu la lettre, ben j'étais énervée.
- 53 Cherch1 : Donc tu rentres, tu (---) et là tu es où à ce moment-là, alors, dans quelle pièce ?
- 54 <Isabelle> : Euh (.) dans la salle, euh (.) je sais plus, mais je sais c'était tout en haut, non, j'sais plus si
55 c'était tout en haut ou, je sais plus.
- 56 Cherch1 : Donc, tu es à l'école déjà ou tu es où, dans quel lieu, alors ? vous êtes dans le Goethe Institut,
57 c'est ça ?
- 58 <Isabelle> : Non, on était à l' (---) ah ? euh (.) non non, on était à l'école (.) mais je sais plus dans quelle
59 salle. En tout cas on était avec (.) euh (.) non y'avait pas ComAng2 mais (.)Jeuh (.) non j'étais juste avec
60 ComAll (.) parce que on était plusieurs groupes (.) non on était (---) non (.) en 2 groupes (.) mais en tous
61 cas on a été filmés.
- 62 Cherch1 : D'accord. Donc là t'es pas au Goethe alors ? parce que tu me parlais de la scène du Goethe (.)
63 donc là, t'es à l'école ? quand tu fais cette scène-là
- 64 <Isabelle> : Euh (.) voilà (.) et (.) et en fait (.) quand on jouait (.) enfin le jour (.) vraiment vraiment
65 quand on a terminé la (.) la scène (.) ben derrière y'avait nos vidéos avec euh (.) avec euh (.) avec euh
66 (.) voilà : miroir, chaise, et tout et après on devait parler (.) enfin on devait dire (.) euh (.) ben (.) on
67 devait dire notre texte, quoi (.) enfin ce qu'on nous avait (---) ça vous rappelle quelque chose, ça ?
- 68 Cherch1 : D'accord (.) donc toi tu disais ton texte, tu racontais ton histoire ?
- 69 <Isabelle> : Oui, mais c'était pas (.) euh (.) derrière c'était pas l'image (.) enfin c'était pas ma vidéo (.)
70 enfin j'veux dire c'était pas moi derrière (.) c'était (.) j'crois que c'était <Lyonel> (.) ou je sais plus
- 71 Cherch1 : Donc <Lyonel> était sur écran, et toi tu racontes ton histoire, en même temps
- 72 <Isabelle> : Oui, enfin ce que j'faisais (.) pourquoi j'étais pas contente et tout
- 73 Cherch1 : D'accord (.) et quand tu fais ça, alors, qu'est-ce que tu prends en compte ? Alors là, par
74 contre, tu es au Goethe Institut, là je comprends bien ? tu es sur scène au Goethe Institut ?
- 75 <Isabelle> : Euh (.) non, je sais pas si on a fait au Goethe Institut (.) normalement on était ici en tous
76 cas.
- 77 Cherch1 : Ici ? Donc quand tu es ici - en fait moi j'avais pas pu venir ici, j'men souviens - donc quand tu
78 (.) tu joues sur scène, qu'est-ce que tu prends en compte, là ? Qu'est-ce que tu vois, déjà ? Qu'est-ce que
79 (.) qu'il y a devant toi ? Qui est-ce qui est là ?
- 80 <Isabelle> : Euh (.) au tout début, en fait (.) ben (.) ben c'est les gens, mais après en fin de compte, j'me
81 dis que ils n'ont pas beaucoup d'importance (.) enfin moi c'est ce que je ressens, mais, voilà (---)
- 82 Cherch1 : Donc les gens (---)
- 83 <Isabelle> : C'est-à-dire que (.) en fait (.) au tout début ben (---) c'est c'est le stress qui fait en sorte que
84 j'vois les gens (.) on va dire (.) et puis ben en fait (.) en fin de compte (.) ben (---) c'est comme si j'voyais
85 plus les gens (.) donc c'est comme si mon stress y partait.
- 86 Cherch1 : Les gens (.) donc le public ? c'est pas (.) c'est pas tes camarades de classe (.) quand tu dis les
87 gens tu parles du public qui est face à toi, c'est ça ?
- 88 <Isabelle> : Voilà (.) mais y'a personne (.) moi euh (.) je (---) j'ai oublié mes camarades à ce moment-là.

- 89 Cherch1 : Donc à ce moment-là (--) si tu es d'accord, on va s'arrêter un peu sur ce moment-là (.) donc
90 tu (.) tu as le moment de stress avec le public et tu oublies tes autres camarades, c'est ça ?
- 91 <Isabelle> : Voilà.
- 92 Cherch1 : Alors, qu'est-ce qui se passe pour toi ?
- 93 <Isabelle> : Mais, en fait (.) c'est juste que (---) en fait (.) vraiment vraiment, quand je suis seule, ben ça
94 me met vraiment mal à l'aise quand y'a pas mes camarades, parce que (.) c'est comme (.) c'est pas
95 comme un support quand y sont là (.) mais c'est euh (.) enfin c'est moins intimidant, on va dire. Moi
96 j'aime pas quand j'ai le regard de tout le monde sur moi, donc (---)
- 97 Cherch1 : Mais après, alors tu me dis juste après (---)
- 98 <Isabelle> : Oui, juste après, au final, ben c'est rien, en fait.
- 99 Cherch1 : Mhm, Mhm (.) donc dans cette scène, alors tu racontes (--) qu'est-ce qu'est-ce (.) qu'est-ce
100 que tu racontes ?
- 101 <Isabelle> : Euh (.) sur la scène que j'avais (---) ben je sais plus (.) enfin je sais y'avait une histoire de
102 loto, je crois que j'ai perdu de l'argent (.) un truc comme ça (.) je pense (.) hein (.) je sais plus (---)
- 103 Cherch1 : D'accord. Et donc tu as créé cette histoire ?
- 104 <Isabelle> : Mhm
- 105 Cherch1 : Comment tu fais quand tu créés cette histoire ?
- 106 <Isabelle> : Euh (.) alors là (.) j'sais pas, ça vient comme ça (.) c'est juste en fait (.) en fonction de
107 l'humeur (.) ben je mets en sorte que (.) enfin je fais en sorte (.) j'imagine un truc qui va avec.
- 108 Cherch1 : Un truc qui va avec ?
- 109 <Isabelle> : C'est-à-dire (.) ben (.) j'sais pas (.) si jamais (.) si jamais y'a un décès je vais pas être
110 contente (.) enfin (.) logiquement (.) heu (---)
- 111 Cherch1 : D'accord. Je vais répéter pour être sûre d'avoir bien compris, en fait : vous avez d'abord [joué
112 <Isabelle> : Voilà], enfin on a d'abord, euh (.) non euh (.) ouais, on est passés chacun son tour, euh (.)
113 on devait faire quelque chose, euh (.) de (.) enfin on devait faire euh (.) ouais (.) ben on devait faire :
114 l'entrée (.) euh (.) miroir, assis, sortir. Ah oui, mais on l'a fait au Goethe (.) au Goethe Institut (.) c'était
115 en 5^e.
- 116 Cherch1 : Oui (.) il me semble (.) oui oui.
- 117 <Isabelle> : Et y avait <Synio> il a fait (rire) ça je me souviens bien.
- 118 Cherch1 : Et donc toi (.) tu (.) tu fais cette scène-là (.) donc tu (.) tu rentres (.) tu m'as dit : on rentre,
119 miroir, on s'assoit et on sort ?
- 120 <Isabelle> : Oui, on ouvre l'enveloppe quoi (.) et on sort.
- 121 Cherch1 : D'accord. Donc vous avez déjà fait cette scène-là (.) (.) avec qui vous avez travaillé là ? c'était
122 en quelle langue ? c'était avec qui ?
- 123 <Isabelle> : Ben en fait on a fait dans les deux langues (.) on était obligés de traduire en allemand (.)
124 enfin moi j'avais mon texte en anglais parce que moi je récitais mieux l'anglais donc j'ai fait mon texte
125 en anglais, mais après je devais faire (.) euh (--) en allemand (.) mais tout le monde a fait ça en fait. Ce
126 fait (.) euh (.) j'disais, mais après, euh (.) j'devais apprendre soit en allemand soit en (---) enfin non,
127 non c'est les profs qui nous disaient quelle langue j'devais prendre, enfin en quelle langue je devais
128 apprendre mon texte.
- 129 Cherch1 : D'accord (.) donc vous avez écrit après avoir joué ?
- 130 <Isabelle> : Voilà (.) enfin quand on a joué, c'était comme si c'était le début de ce qu'on va faire, en fait
131 (.) enfin c'est juste pour nous donner, enfin pour nous (---) c'est pas pour nous inspirer, mais euh (.)
132 pour écrire un peu la suite (.) enfin (---) c'est-à-dire, euh (---) j'sais pas comment expliquer (.) ben en

- 133 fait parce que déjà on a utilisé les humeurs donc euh (.) après en fonction des humeurs ben on a
134 (l'histoire).
- 135 Cherch1 : Donc je répète, si c'est pas ça tu me dis, hein ? c'est pour être sûre de bien comprendre (.)
136 donc en fait (.) quand tu joues, toi, cette scène-là avec les quatre choses à faire, tu joues d'abord des
137 humeurs, quoi, d'abord des émotions et après tu te racontes une histoire ?
- 138 <Isabelle> : Voilà
- 139 Cherch1 : D'accord (.) alors comment tu fais pour te raconter, comment ça vient ? comment tu
140 commences ? Si tu es (.) si tu es d'accord on va vraiment s'arrêter là, tu essaies de te (.) de te (.) de te
141 revoir là dans cette pièce où vous étiez (.) comment tu rentres, comment tu joues, etc (---) prends un
142 moment pour te remémorer ce moment-là, et quand tu es prête, tu me dis.
- 143 <Isabelle> : Je sais plus (.) mais je sais que j'avais pas beaucoup d'imagination. Mais c'est juste en fait
144 (.) euh (.) l'humeur ben c'est venu d'un coup (.) comme ça (.) comme quand je parle ça vient d'un coup
145 (.) donc j'ai pas de (---) enfin j'sais pas, j'peux pas expliquer ça en fait (.) c'est spontané (.) eh ben (.) en
146 fait après, euh (.) comme j'vous ai dit, ben en fonction des humeurs, je cherche quelque chose, enfin je
147 cherche quelque chose qui (.) ben (.) euh (.) quelque chose (.) euh (.) voilà, en fonction de mon humeur,
148 voilà.
- 149 Cherch1 : Donc quelque chose qui (.) quelque chose qui a pu se passer, ou que tu as fait, c'est ça ?
- 150 <Isabelle> : Euh non mais (--) en fait je pense à quelque chose qui peut vraiment me rendre énervée en
151 fait (.) donc euh (--) enfin, d'après une lettre (.) et donc euh (--) enfin voilà. Donc moi je pensais (.) je
152 crois moi j'avais perdu de l'argent ou () j'sais plus qu'est-ce qui s'était passé (.) en tous cas c'est une
153 perte d'argent (.) voilà.
- 154 Cherch1 : D'accord (.) donc d'abord t'as eu spontanément des idées d'émotions, d'humeurs, et après
155 sur ces humeurs tu t'es dit : ben ça pourrait être cette situation-là, qui s'est passée (.) donc qui m'a
156 mise dans cette humeur-là, donc t'as eu l'histoire, puis après t'as raconté l'histoire par écrit (.) c'est ça ?
157 c'était comme ça ?
- 158 <Isabelle> : Voilà, voilà
- 159 Cherch1 : D'accord. C'est intéressant. Et, et (.) et cette année, alors et alors après (.) pardon pour
160 revenir encore là-dessus (.) après tu l'as joué ça ? une fois que tu as appris ton texte, tu l'as joué, c'est
161 ça ?
- 162 <Isabelle> : Oui
- 163 Cherch1 : Et quand tu joues ce texte, alors, comment tu fais alors ?
- 164 <Isabelle> : Heu eh ben (.) heu moi je trouve (.) ben c'était simple en fait (.) parce que c'est ce que je
165 voulais (.) enfin (.) voilà (.) enfin c'était (---) voilà (.) c'était simple (.) parce que d'un côté j'ai réfléchi à :
166 qu'est-ce que je peux faire (.) genre (.) si j'étais quelqu'un de timide et que j'm'excite comme ça, ça va
167 pas le faire (.) enfin j'arriverai pas à bien jouer, donc, euh (.) donc j'ai fait aussi en fonction de ce que
168 moi je pouvais donner, quoi (.) quelque chose comme ça.
- 169 Cherch1 : Oui. Donc c'est pas vrai (.) mais c'est quand même un petit peu vrai, c'est ça ? C'est une
170 histoire qui t'est pas arrivée [mais
- 171 <Isabelle> : Voilà], voilà.
- 172 Cherch1 : D'accord. Et cette année ? si tu repenses à cette année depuis la rentrée ? Je te laisse un petit
173 moment, prends le temps et puis quand tu es prête, quand y'a quelque chose qui te revient, tu (-
174 --)
- 175 <Isabelle> : Ah, qu'est-ce qu'on a fait cette année, c'est ça ? euh (.) ce qu'on a fait c'était, euh (.) les euh
176 (---) ah je sais plus (.) je sais dans ma tête mais je sais pas (.) c'était quand on avait dit, euh (.) un truc
177 du genre, enfin en anglais je pense, enfin je sais plus, genre, euh (.) heu : ne plus bouger, ou freeze, un
178 truc comme ça, mais genre : on bouge encore, et (.) je crois, hein, je sais plus (.) et après, quand on
179 marchait, ben on marchait plus (.) enfin un truc comme ça, je, c'est un truc comme ça.
- 180 Cherch1 : Donc c'est une activité d'échauffement ?

- 181 <Isabelle> : Voilà (.) et aussi y'avait ceux avec les nombres, enfin voilà, enfin les numéros, genre heu (--
182 -)
- 183 Cherch1 : Alors, est-ce que tu veux me dire avec les numéros ?
- 184 <Isabelle> : En fait on était dans cette salle (.) ils avaient placé les tables, et donc en fait on s'est mis
185 dans le cercle et je crois, oui c'était ComAll, elle disait : « ein, zwei, drei, bla bla bla » euh (.) ben en fait
186 (.) chacun avait, chacun avait un numéro propre, voilà, et euh (.) ben après, on marchait, on marchait,
187 on marchait, après quand elle nous disait : stop, on devait dire chacun nos numéros. Pacqu'en fait (.)
188 j'crois, c'est pour euh (.) en fait c'est pour, euh (.) nous aider à mémoriser, j'crois, enfin, d'autres, enfin
189 je pense, hein, avec le texte c'est pour nous aider à mémoriser, déjà pour la photo de classe : qui est à
190 côté de qui ? et aussi pour, pour quand euh (.) on parle dans le texte : qui parle après, qui parle juste
191 avant pour se repérer ? j'crois (.) c'est qu'est-ce qu'elle nous dit, voilà.
- 192 Cherch1 : D'accord (.) et, et toi alors, dans (---) donc tu te rappelles de, de ce moment-là, de ces
193 moments d'échauffement, est-ce qu'il y a d'autres moments qui te reviennent ?
- 194 <Isabelle> : Hum, à part l'échauffement ? heu ben (--) quand on était avec Lutz, on devait faire, euh (.)
195 la photo de classe, là, enfin je trouve que c'est plus marrant de faire avec Lutz parce que c'est
196 quelqu'un de (.) de, enfin pa (.) enfin qui est (.) on va dire patient avec nous, on va dire, il est plutôt
197 cool.
- 198 Cherch1 : Donc tu te rappelles de ce travail avec Lutz cette année ?
- 199 <Isabelle> : Voilà
- 200 Cherch1 : Donc la photo de classe, si tu es d'accord, on va, on va aussi s'arrêter un petit peu sur la
201 photo de classe (.) est-ce que tu te rappelles comment (---) est-ce que tu te rappelles donc ce moment-
202 là, est-ce que tu peux me dire (---) alors qu'est-ce qui se passe juste avant la photo de classe ?
- 203 <Isabelle> : Euh (.) juste avant la photo de classe, ben euh (.) je sais plus si c'est nous qu'on s'est placés
204 ou si c'est Lutz qui nous a placés, euh (---) juste avant la photo de classe (---) euh (.) ben en fait (---) ah !
205 je crois, hein, juste avant la photo de classe, on devait écrire quelque chose, genre une idée, pace que
206 lui nous a raconté comme quoi on va parler sur la banlieue, na na na, na na na, et nous, il nous a
207 raconté comme quoi on devait faire une vidéo sur la banlieue, enfin sur notre où on vient, enfin le
208 trajet, mais qu'en fin de compte on n'était pas obligés de dire que le trajet mais juste pour montrer
209 enfin comme quoi on a gagné, na na na ou je sais plus quoi et on devait écrire, un truc comme ça.
- 210 Cherch1 : Vous avez gagné (---)
- 211 <Isabelle> : Enfin on a gagné pour l'émission, un truc comme ça (.) enfin on a été choisis.
- 212 Cherch1 : D'accord. L'histoire, en fait c'est l'histoire.
- 213 <Isabelle> : Voilà, l'histoire.
- 214 Cherch1 : D'accord (.) alors ça c'était juste avant la photo de classe, c'est ça ? juste avant la photo de
215 classe ?
- 216 <Isabelle> : Je crois, normalement oui.
- 217 Cherch1 : D'accord (.) donc vous parlez de ça, à ce moment-là Lutz parle et il vous dit : « photo de
218 classe ? »
- 219 <Isabelle> : Euh (.) non, non j'crois pas. Ça je crois, c'était au tout tout tout début et enfin après on a fait
220 un truc avec, euh (.) genre on s'est tous assis, enfin là on était dans la salle de motricité, on s'est tous
221 assis et genre, genre n'importe qui on faisait () mais genre, euh (.) nous on devait fuir, nous on devait
222 fuir, oui, voilà (.) mais ça je crois c'est juste après, genre quand on devait parler dans le micro en disant
223 qu'est-ce qu'on va faire () (.) et après Lutz il a écrit le script mais après () enfin après, tout ça (---)
- 224 Cherch1 : Et Lutz il a écrit le script, comment, comment il a fait ?
- 225 <Isabelle> : Je sais pas, ben en fonction de (---) ah ! pace que en fait (.) euh (.) nous on devait, j'crois on
226 devait, en fait nous on devait décrire notre personnage, et ce fait, grâce à ça, ben (.) et ce qu'on a fait

[03/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <Isabelle>

[Collège]

- 227 avec lui, genre, déjà ce qu'on a dit pour (.) euh (--) comment on fait si jamais on a gagné, enfin notre
228 réaction et tout, et bon ben après il a tout rassemblé, il a (.) il a commencé à écrire.
- 229 Cherch1 : D'accord. Avec vos idées ?
- 230 <Isabelle> : Voilà, avec nos idées.
- 231 Cherch1 : Donc toi tu as écrit ton personnage, aussi ?
- 232 <Isabelle> : Voilà.
- 233 Cherch1 : Et ton personnage ?
- 234 <Isabelle> : Ben en fait (.) c'est avant qu'j'ai écrit mon personnage, parce que je le joue pas, parce que je
235 joue Isabelle.
- 236 Cherch1 : D'accord. Oui, parce qu'il a créé d'autres personnages en plus.
- 237 <Isabelle> : Voilà. Par contre au début, quand, quand il avait dit Isabelle, j'ai cru qu'il avait dit la vraie,
238 enfin les vrais, enfin je veux dire, jusqu'à cette voix, heu (---)
- 239 Cherch1 : Ah tu avais compris que le personnage d'Isabelle, c'était pas un personnage (---)
- 240 <Isabelle> : Ben en fait (.) moi, au début, je voulais pas faire ce rôle-là (.) je voulais vraiment être mon
241 personnage. Et puis, après, euh (.) j'ai pas très bien compris parce qu'elle a dit, enfin moi perso j'ai
242 compris de (.) de ce qu'elle a dit, ComAll, genre elle m'a dit, enfin moi perso, ce que j'ai compris, c'est,
243 genre heu de dire, euh (.) le dialogue enfin de, enfin ce qu'elle dit Isabelle, enfin le personnage Isabelle
244 (.) mais en fait (.) c'qu'elle veut dire, c'est genre : tu vas jouer Isabelle ((geste signifiant : tu dois)) (.)
245 enfin mais en allemand (.) mais, elle l'a pas dit, mais elle a pas dit de, d'une façon, mais en fait elle a dit
246 d'une façon comme quoi elle m'a piégée (.) elle a pas dit : spiele na na na elle a dit ((un geste en
247 envolée)) et donc je me suis fait piéger, donc voilà, comme, tout comme <Arno>. Parce que la dernière
248 fois on avait lu et genre j'sais pas, tout d'un coup il faut changer, voilà.
- 249 Cherch1 : Tu t'es sentie piégée ?
- 250 <Isabelle> : Ben ((rire)) ben oui voilà (.) avec <Arno> on s'est sentis piégés, on s'est sentis piégés, hein.
- 251 Cherch1 : Et maintenant tu es comment avec ce rôle, alors ?
- 252 <Isabelle> : Euh (.) ben ça va, enfin c'est pas le pire, ça passe (.) mais au tout début, je voulais vraiment
253 pas le jouer ce personnage.
- 254 Cherch1 : Parce qu'il ne te ressemble pas ? ou parce que, pourquoi, alors ?
- 255 <Isabelle> : Ben (.) ben ben c'est pas question qu'elle me ressemble pas, mais c'est que, je suis trop
256 l'attention, enfin, je suis trop la personne qu'on doit trop fixer en fait (.) parce que moi je suis la
257 présentatrice, enfin, je (.) je parle, enfin, je (.) je suis le personnage on va dire principal, enfin pas
258 principal, mais (---) voilà, quoi, et moi j'aime pas enfin, même celui là, j'aime pas trop, mais je peux plus
259 changer maintenant. Voilà.
- 260 Cherch1 : Et cette Isabelle dans la pièce, alors ? euh (.) par rapport à <Isabelle> ?
- 261 <Isabelle> : Enfin on se ressemble pas du tout. Parce que elle c'est une manipulatrice, elle est
262 ambitieuse na na na et moi (---) enfin, euh (.) pas ambitieuse mais genre vraiment euh (.) vraiment
263 c'est, euh (.) c'est comme une « forceuse » on dirait, donc, euh (.) moi (---) c'est un peu comme une
264 peste on dirait, enfin quelque chose comme ça, parce que c'est une manipulatrice, quelque chose
265 comme ça et moi j'suis pas trop ça.
- 266 Cherch1 : Alors quand tu joues, euh (.) Isabelle, alors comment tu fais ?
- 267 <Isabelle> : Ben (.) quand je joue Isabelle, euh (.) ben en fait (.) heu (.) je joue (---) enfin jusqu'à
268 présent, je jouais pas vraiment Isabelle (.) j'étais plutôt moi mais parce que j'étais pas à l'aise avec ce
269 personnage, donc j'peux pas jouer quelqu'un (---)
- 270 Cherch1 : Et t'es encore comme ça maintenant ? T'es pas à l'aise avec le personnage, c'est ça ?

6

- 271 <Isabelle> : Là, un peu, enfin si, même beaucoup mieux mais ou sinon, euh (.) mais ça c'est juste quand
272 on est assis, ou sinon, quand on va jouer, j'aime pas du tout.
- 273 Cherch1 : Et alors, quand tu joues Isabelle manipulatrice, comment tu fais pour jouer cette Isabelle
274 manipulatrice ?
- 275 <Isabelle> : Ben en fait (.) euh (.) ben en fait j'vais dire, enfin moi perso, je trouve que je joue mal ce
276 personnage parce que je suis pas dedans et en fait (.) euh (.) j'suis pas vraiment, même si je mets un peu
277 le ton mais je suis pas dedans vraiment, vraiment et ce fait, par exemple y'a un un moment avec, heu
278 avec, heu <Arno> on devait (.) et tout et nous on faisait (.) et moi j'faisais juste ça (geste) enfin un truc
279 vite fait et j'sais pas, j'aime pas, ça me met trop mal à l'aise ce personnage, et j'aime pas et donc en fait
280 j'me suis dit : si jamais c'était <Pamela> ou <Mina>, ils vont super bien jouer ce personnage, alors que
281 moi ((grimace)) je l'aime pas du tout ce personnage.
- 282 Cherch1 : Et super bien jouer, c'est (---)
- 283 <Isabelle> : Super bien jouer ? ah parce que en fait <Pamela> elle est (.) elle est plus, enfin et <Mina>, y
284 sont plus, euh (.) eux y sont pas timides, on va dire, ça fait que si on lui dit de faire un truc ou quelque
285 chose, elle va vraiment le faire à 100%, ou même <Lyonel>, s'il joue Arno, ben (.) il va vraiment le faire,
286 alors que moi, c'est pas ça, hein, donc heu (---)
- 287 Cherch1 : Et ton personnage, il parle en quelle langue ?
- 288 <Isabelle> : En anglais, donc ça va (.) mais franchement, si ça va être allemand, ça va être, ouh (---)
289 ((mime un sentiment de grande difficulté))
- 290 Cherch1 : Et quand tu, quand tu joues ce personnage en anglais, c'est (.) c'est, c'est comment alors ?
- 291 <Isabelle> : Ben en fait (.) ça va, j'aime bien (.) mais enfin, euh (.) non non non, j'aime bien, mais si
292 c'était en français, j'arriverais plus à jouer parce que, euh (.) parce qu'en fait (.) j'sais pas, c'est, euh (.)
293 parce que y'a des moments je bugge, et ça veut dire, quand je bugge ça me stoppe un peu, alors que si
294 c'est le français ben (.) je suis plus agile, donc, euh (.) (.) mais je préfère que ça soit en anglais.
- 295 Cherch1 : Tu préfères l'anglais que le français, c'est ça ? pourquoi ?
- 296 <Isabelle> : Euh (.) j'sais pas, parce que j'aime bien l'anglais, en fait (.) j'trouve que, parler en français,
297 enfin (---) maintenant je trouve que à force de, enfin, par le théâtre, à force de parler en anglais, euh (.)
298 j'sais pas (.) enfin, c'est pas nul mais j'veux dire comme quoi que, c'est bien en fait (.) de parler en
299 anglais, ça prouve (.) ça prouve comme quoi (---) enfin genre, euh (.) ça donne un peu un style enfin
300 j'veux dire parce qu'y'a de l'allemand, après y'a de l'anglais, après y'aura peut-être du chinois,
301 apparemment, après y'aura peut-être de l'arabe ou un truc comme ça, donc ça donne un style, même si
302 y'en a (.) y vont pas comprendre, mais y vont dire : ah ben c'est bien, euh (.) y z'ont fait quelque chose,
303 voilà, original, voilà.
- 304 Cherch1 : Et, et quand tu, alors, quand tu es avec heu <Arno> alors, euh (.) à quoi est-ce que tu fais
305 attention quand vous répétez ensemble, à quoi (---) qu'est-ce qui (---)
- 306 <Isabelle> : Rien (.) non y'a rien (.) ah, ah moi perso, ce que je fais attention c'est à ce qu'il dit, en fait (.)
307 parce que y'a un moment, moi je le coupe, en fait (.) moi j'ai cru que c'est, qu'il avait fini de parler, en
308 fait (.) parce que c'est l'allemand, j'comprends vraiment rien de ce qu'il dit, en fait (.) enfin vraiment un
309 petit peu, et en fait (.) ben y'a un moment, euh (.) il avait pas fini, mais comme des fois il met des
310 pauses, c'est une virgule, ben c'est là, je coupe, et voilà. Là, je fais attention à ce qu'il dit, en fait et là j'le
311 coupe plus depuis.
- 312 Cherch1 : Quand tu fais attention à ce qu'il dit, qu'est-ce que tu fais, alors ?
- 313 <Isabelle> : Ben en fait (.) franchement je, je fais vraiment vraiment attention à ce qu'il dit la
314 fin fin, à vraiment le tout dernier mot (.) après le reste, bon voilà, quoi, je, je fais pas vraiment attention
315 (.) mais juste, juste, voilà, juste la fin.
- 316 Cherch1 : D'accord (.) bon là vous n'avez pas terminé de, de travailler mais, donc euh (.) quand vous
317 travaillez avec ComAng2 ou avec ComAll, ou même avec <Isabelle> vous avez travaillé aussi, heu est-ce
318 que tu veux me dire (.) il ne faut pas que je te retienne non plus euh (.) le (.) le moment où vous

- 319 travaillez donc tous les deux, qu'est-ce qui (---) heu (---) par exemple, essaie de te rappeler une des fois
 320 où vous avez travaillé sur le texte avec, euh (.) y'a un moment où tu as fait attention (---)
- 321 <Isabelle> : Avec <Kathrin> ?
- 322 Cherch1 : Avec, euh (.) peut-être avec <Kathrin>, à un moment vraiment où tu as fait très très attention
- 323 <Isabelle> : Alors c'était hier
- 324 Cherch1 : D'accord (.) hier avec <Kathrin>, alors essaie de te remémorer : alors vous êtes positionnés
 325 où, dans la salle ?
- 326 <Isabelle> : Euh (.) alors déjà on était dans la salle de motricité et on était, ben on était installés juste
 327 devant, enfin un peu plus loin que (---) mais en fait (---) bon, bref, ici quoi (elle montre devant) (.) ben
 328 y'avait juste une table et genre, euh (.) elle était devant et moi j'étais là et <Arno> était là et genre on
 329 répétait, on répétait et y'a un moment, en fait (.) quand on (---) au tout début on était assis, on parlait
 330 on parlait pas mais, enfin si on parlait, mais on répétait le texte et genre elle nous disait l'intonation et
 331 tout et après ça, quand on a bien acquis on a commencé à mettre les émotions, enfin le ton et puis
 332 après, quand ça c'est acquis, on s'est levés et on a commencé à jouer, enfin à faire un peu les gestes, on
 333 va dire, voilà.
- 334 Cherch1 : Et comment est-ce que tu les trouves, les émotions, et comment tu trouves les gestes ?
- 335 <Isabelle> : Ben les émotions (---) ben tout dépend du texte, quoi, enfin du sens du texte, enfin j'veux
 336 dire, euh (.) voilà
- 337 Cherch1 : Et les gestes, comment, qu'est-ce que tu fais pour (---) ?
- 338 <Isabelle> : Ben en fait (.) les gestes, euh (.) c'est comme, euh (.) par exemple : You. Je devais beaucoup
 339 m'appuyer sur *You* (.) genre, comme dans les pubs, genre ((pointe avec l'index)) YOU, enfin toi pour
 340 vraiment inciter, genre : toi, toi, toi, c'est toi, c'est toi que je veux, na na na, donc euh (.) ben là ça vient
 341 comme ça ((claque des doigts)) (.) mais y'a des fois, euh (.) je bloque un peu, sur, euh (.) sur les gestes,
 342 quand je dois dire : « ici c'est le made, le made, mad's », ben des fois j'fais pas ça parce que j'sais pas,
 343 j'hésite parce que j'sais pas, c'est comme un blocage, donc je fais pas.
- 344 Cherch1 : Un blocage, mais un blocage comment ?
- 345 <Isabelle> : Non c'est parce qu'en fait j'suis pas (.) j'suis pas, on va dire j'suis un peu mal à l'aise dans le
 346 personnage, donc j'arrive pas à faire des trucs, euh (.) simples, comme montrer du doigt, là j'arrive pas,
 347 des choses comme ça.
- 348 Cherch1 : Donc, quelles seraient tes attentes par rapport à ça, ce rôle, quelles seraient (---)
- 349 <Isabelle> : Ah, ben déjà j'imaginai même pas faire ce rôle, donc j'ai pas d'attente de (.) de (.) de ce
 350 personnage (.) mais j'avoue, quand on m'avait dit c'étaient des manipulateurs, je m'y attendais pas du
 351 tout (.) mais j'm'y attendais à rien en fait (.) mais j'm'y attendais à quelque chose mais « rien », entre
 352 guillemets, mais je m'y attendais pas à ça, quoi. Voilà.
- 353 Cherch1 : D'accord. Et bon, juste pour terminer, donc tu m'as parlé un peu de la 5^e, on a parlé de cette
 354 année, est-ce qu'il y a d'autres moments encore comme ça qui te, qui t'ont marquée dans le travail ?
- 355 <Isabelle> : L'année dernière. J'trouve que l'année dernière c'était, c'était on va dire le plus beau, enfin
 356 la plus belle scène de théâtre qu'on a fait, j'trouve (.) euh ou même, oui, enfin moi j'trouve que c'était
 357 beau parce que (---) enfin j'sais pas, ça donnait quelque chose, quoi, c'était en noir et blanc, et les
 358 ombres et tout, enfin des lumières, et tout, je trouvais c'était pas mal en fait (.) et en plus la tente, et
 359 tout, j'trouve que c'était, c'était bien.
- 360 Cherch1 : Et dans ce, dans cette pièce de théâtre que tu trouves belle, quel est le moment qui te (---)
- 361 <Isabelle> : Euh le moment, c'était au début, au tout tout tout début où y avait les lumières et tout,
 362 enfin non, on était immobiles et euh (.) et genre on disait c'étaient qui nos héros, et genre, derrière,
 363 y'avait une image, je trouvais ça super beau, euh (.) quand c'était en noir et blanc (.) et, et la fin, quand
 364 on devait rejoindre (les héros) là je trouvais que c'était magnifique. Plus la musique, c'était bien.

365 Cherch1 : Et donc tu descends, toi, tu descends et tu rejoins ton héros, c'est ça ? et là tu es face à ton
366 héros, et qu'est-ce qui se passe ?

367 <Isabelle> : Ben j'me dis, comme quoi, ben en fait j'me dis comme quoi (---) à ce moment-là ? ben j'sais
368 pas, ben j'vais dire c'est bien, quoi (.) tout était positif en fait quand je voyais, enfin, enfin j'voyais pas,
369 mais j'sais pas, c'était, y'avait un truc qui faisait que, ben (.) voilà (.) c'est comme, euh (.) pour moi c'est
370 comme avoir, euh (.) une euh (.) genre : une belle vue, quoi, on va dire, un truc comme ça, le soir. Enfin,
371 moi perso j'aime bien le soir, donc (---) et genre ben tu te dis, en fait (.) quand, quand on voit ça on dit :
372 oui, c'est, vraiment beau, na na na, enfin tout est bien, enfin, c'est comme ça. Et euh (.) je crois c'est le
373 côté sombre que j'ai beaucoup aimé, on va dire.

374 Cherch1 : C'est bien, ben alors là cette année, vous commencez à travailler sur la pièce, donc c'est très
375 bien. Ecoute donc <Isabelle>, je te remercie beaucoup. Je crois que tu m'as dit beaucoup de choses qui
376 vont m'aider, merci beaucoup (.) et puis on va voir alors si tu arrives avec ce personnage, mais c'est, du
377 coup c'est un vrai déficit pour toi, alors ?

378 <Isabelle> : Enfin, là, enfin si je dois faire les gestes et tout, là j'sais pas (---)

Annexe 62 - Transcription année de 3^e : Entretien individuel d'explicitation – élève <Zero>, 03/03/2015

[03/03/2015]

Entretien d'explicitation année de 3^e, élève <Zero>

[Collège]

- 1 Cherch1 : Alors déjà merci d'être venu.
2 <Zero> : Pas grave.
3 Cherch1 : Tu étais parti un petit peu ?
4 <Zero> : Non, j'suis resté chez moi. J'suis allé voir des amis.
5 Cherch1 : Alors, si j'ai besoin de (.) de vous entendre tout seuls, c'est parce que (.) donc si (.) si tu es
6 d'accord, je voudrais te proposer de laisser revenir un moment de cette année, euh (.) qui (.) qui t'a
7 particulièrement marqué.
8 <Zero> : Un moment ?
9 Cherch1 : Un moment de travail qui (.) dont (.) dont tu te souviens.
10 <Zero> : Ah, ben (.) au début de l'année, quand Lutz il a fait le premier truc pour parler et que y'avait
11 pas la traduction. Parce que (.) je (.) genre : j'étais en retard, après quand je suis arrivé ben (.) je vois
12 tout le monde il est assis (.) y z'étaient pas en train de parler (.) en fait j'étais choqué parce que
13 d'habitude on fait du bruit, quoi (.) pis après j'suis allé là-bas, ben (.) je comprenais pas qu'est-ce qu'y
14 disaient (.) pis après on m'a passé, bah (.) après là j'ai regardé (.) après on m'a expliqué et j'ai compris ;
15 après j'ai trouvé qu'est-ce, ben (.), ça a l'air marrant.
16 Cherch1 : Ça a l'air marrant ? alors c'est (.) est-ce que ce moment là, donc, c'est avant les vacances, ah
17 non, toi tu n'étais pas là, donc c'est à la rentrée, la première fois que Lutz est venu, c'est ça ?
18 <Zero> : Oui voilà
19 Cherch1 : La toute première fois ?
20 <Zero> : Non, je crois c'est la deuxième.
21 Cherch1 : La deuxième fois ? Alors si tu es d'accord, on, on peut s'arrêter un peu sur ce moment-là.
22 <Zero> : ((Hochements de tête))
23 Cherch1 : Donc là tu arrives en retard, c'est ça ? Et tout le monde est dans la classe, c'est ça ?
24 <Zero> : ((Hochements de tête)). Dans la salle polyvalente.
25 Cherch1 : Dans la salle polyvalente, et là, qu'est-ce que tu vois ?
26 <Zero> : Ben (.) en fait (.) y sont en cercle, après ben (--) tout le monde a une feuille blanche, enfin une
27 feuille dans la main, après ben (--) ils écoutent l'autre parler, après y s'parlent.
28 Cherch1 : D'accord. Ils se parlent ?
29 <Zero> : Y font des paroles
30 Cherch1 : D'accord. Et c'est quelles paroles, alors ? qu'est-ce qu'ils font ?
31 <Zero> : Ben (--) y sont en train de parler, y sont en train de répéter la scène.
32 Cherch1 : Ah d'accord, ils répètent la scène ? ((<Zero> acquiesce)) d'accord, ok ; et donc toi tu arrives
33 et qu'est-ce que tu fais ?
34 <Zero> : En fait ben (.) j'suis arrivé(.) ben (.) , en plus y'avait pas beaucoup de bruit donc j'savais pas si
35 je restais debout ou j'allais m'asseoir, après ben (.) EnsAng2 elle m'a vu ben (.) après j'ai donné le
36 carnet, après ben (.) elle m'a dit de (.) de (.) d'être (.) de s'installer dedans(.) après ben (.) j'suis allé ;
37 mais au début ben (.) comme j'avais pas le texte, ben (.) en fait (.) je comprenais pas ce qu'on faisait (.)
38 j'étais perdu (.) pis après ben (.) j'ai parlé à <Kylie> à côté pour demander ce qu'on fait (.) après ben (.)
39 quand y z'ont finit une scène, parce y'a plusieurs scènes (.) après quand y z'ont finit cette scène-là (.)
40 après j'ai demandé si je pouvais avoir un texte, après j'ai demandé (.) après eh ben (.) là, y m'ont
41 expliqué qu'est-ce qui s'est passé (.) après ben (.) là, je me suis intégré dans le texte.

- 42 Cherch1 : Donc tu t'es intégré dans le texte, d'accord ; est-ce que tu es d'accord de me parler un peu de
43 ce texte ?
- 44 <Zero> : Ben (.) je crois c'est (.) le premier scène de quand j'étais pas là c'étaient deux personnes, y
45 z'étaient en train de montrer le banlieue et après en fait, euh (.), ben (.) y z'étaient en train de parler,
46 pis après ben (.) après, en fait (.) eux deux je crois c'est des personnes d'un studio ; ben (.) après ben (.)
47 une autre personne avec eux, qui s'appelle Mina, ben (.) il est venu chercher des étudiants pour (.) euh
48 (.), venir faire, j'crois, un style de stage pour (.) pour euh (.) les aider, quoi. Enfin ben (.) après, ben (--)
49 la première scène c'est, y'avait une personne y s'appelle Synio, il a oublié le, les écouteurs, après ben (--)
50) après ben (--) ça fait l'histoire de l'écouteur, après ben (--) y sont arrivés dans un studio, ben (--) là y
51 sont en train de (.) y voient le studio (.) ben (--) ça (.) ça ressemble pas à qu'est-ce qu'y pensent (.)
52 après ben (--) ça continue comme ça l'histoire.
- 53 Cherch1 : D'accord. Et alors toi, dans l'histoire, qu'est-ce que tu fais ?
- 54 <Zero> : Ben (.) moi j'suis comme une personne qui révolte un peu parce que en fait, euh (.), comme
55 y'en a, eux y passent devant l'écran et y'en a y passent pas ; après ben (--) moi, ben (--) je dis, euh (.) :
56 tous ou personne, quoi, pour euh (.), pour passer devant la scène. Pis après, ben (--) là, y'a des gens qui
57 sont pas passés sur la scène, ben (--) y m'aident, ben (--) là on commence à dire ça.
- 58 Cherch1 : D'accord. Est-ce que tu serais d'accord qu'on s'arrête un petit peu sur ce personnage ? euh
59 (.), alors, ce personnage, c'est qui ?
- 60 <Zero> : C'est Zero, c'est moi.
- 61 Cherch1 : D'accord, c'est toi ? Et est-ce que tu es d'accord de me raconter, Zero, comment (--)
- 62 <Zero> : Ben (.) quand on allait faire le, les personnages, ben (--) moi je crois j'avais écrit, si j'me
63 rappelle bien, ben (.) qu'il était de New-York, après ben (.) il est venu à son pays d'origine, la France,
64 pis après, ben (--) là, y commence à avoir des amis, ben (--) après là, y sont allés ensemble s'inscrire au
65 truc de studio, ben (--) après là, ça commence l'histoire.
- 66 Cherch1 : D'accord, donc Zero c'est toi qui l'as (--)
- 67 <Zero> : Oui c'est moi qui l'a créé.
- 68 Cherch1 : Ok. Et quand tu crées ton personnage, comment tu fais ?
- 69 <Zero> : Ben (--) j'ai pensé, euh (.), comment c'était, qu'est-ce que moi j'voudrais pratiquer mais
70 j'arrive pas, etc ; et j'lai fait un peu des défauts aussi parce que y'a pas de parfaits, donc après ben (---)
- 71 Cherch1 : Tu voudrais pratiquer mais t'arrives pas ?
- 72 <Zero> : Comme, euh (.), par exemple, euh (.), la musique, ben (--), j'aime bien mais j'suis pas très fort,
73 ben (--) dans, dans le, dans le personnage que j'ai écrit, ben (--) j'ai écrit il est fort en piano. Et aussi,
74 euh (.), quelques loisirs que moi j'aime faire, ben (--) après, ben (--) j'les mets dedans.
- 75 Cherch1 : Et les loisirs que tu aimes faire?
- 76 <Zero> : Par exemple quand je joue, euh (.), j'aime bien jouer au basket, j'aime bien jouer à
77 l'ordinateur, j'aime bien, par exemple, quand y fait beau, ben (--) sortir jouer avec des amis, etc
- 78 Cherch1 : D'accord ; donc tous ces éléments là, que toi, <Zero>, tu aimes, Zero aussi il les aime, mais
79 Zero - je répète pour être sûre d'avoir bien compris - mais Zero en plus il peut faire ce que toi tu peux
80 pas faire dans la vraie vie, c'est ça ?
- 81 <Zero> : C'est ça.
- 82 Cherch1 : Et donc Zero, au niveau du caractère (--) alors Zero, son caractère ?
- 83 <Zero> : Ben (.) il est, il est calme, il est gentil si, si on l'embête pas, quoi ; ben (--) y fait rien, quoi, y, y
84 parle pas beaucoup, mais avec ses amis en fait il parle beaucoup, quoi.
- 85 Cherch1 : D'accord et ça c'est (--)

- 86 <Zero> : C'est, c'est comme moi.
- 87 Cherch1 : D'accord ; et le personnage, dans la pièce, il est bien, il est resté comme ça ?
- 88 <Zero> : Oui il est bien, il est resté comme ça.
- 89 Cherch1 : Il est resté comme ça ; ok. Et quand tu, alors si tu es d'accord, on va, on va revenir, on va
90 rester avec Lutz puisque tu m'as parlé de ce moment là qui t'es revenu, donc là tu découvres Zero, c'est
91 ça ?
- 92 <Zero> : Oui
- 93 Cherch1 : Et, et là, qu'est-ce qui se passe alors ?
- 94 <Zero> : Ben (.) en fait, euh (.), ben (--) quand je vois les paroles de Zero, ben (--) je m'dis : ah ça
95 ressemble un peu le Zero que j'imaginai, pis après, ben (--) là, quand euh (.), on approfondit le texte,
96 ben (--) là je j'vois que ça a, ça a l'air bien parce que, enfin y parle, euh (.), y parle pas quand il a pas
97 envie de parler, y parle quand, quand personne parle quoi ; quand, par exemple, quand, par exemple
98 quand, c'est les meilleurs, j'crois, c'est les meilleurs, quand eux y passent sur la scène et que nous les
99 moyens, quoi, on reste derrière, à l'arrière, ah ben (--) là, comme personne, euh (.), dit par exemple :
100 pourquoi nous on passe pas, quoi, alors là Zero après là, y sort, y dit, euh (.), pour passer quoi.
- 101 Cherch1 : D'accord ; donc quand personne y va, Zero il y va, c'est ça ?
- 102 <Zero> : Voilà
- 103 Cherch1 : D'accord ; et je veux être sûre d'avoir bien compris, Zero il y va pas simplement pour lui, il
104 parle pour les autres ?
- 105 <Zero> : Pour les autres, oui. Quand eux y parlent pas, quoi
- 106 Cherch1 : D'accord ; donc tu aimes bien ce personnage, c'est ça ?
- 107 <Zero> : ((hochements de tête)) oui, bien
- 108 Cherch1 : Et donc là tu, tu découvres Zero, tu vois que Zero c'est vraiment ton personnage, là qu'est-ce
109 qui, qu'est-ce qui se passe alors ?
- 110 <Zero> : Ben (.) là, ben (--) après quand, quand il est, il dit : tout le monde ou personne, pour passer,
111 ben (--) après là ça se passe des histoires, ben (.) après ben la suite on l'a pas encore fait ((rit))
- 112 Cherch1 : D'accord. Et donc toi donc tu es avec Lutz, maintenant, donc <Zero> il est avec Lutz, et il
113 découvre Zero, et est-ce qu'il y a un moment, donc si tu es d'accord on va rester un petit peu dans cette
114 journée-là, vous avez fait beaucoup de choses, est-ce qu'il y a un moment dont tu te souviens avec
115 Zero, quelque chose que tu as fait avec Zero, quelque chose qui s'est passé, tu peux prendre le temps,
116 hein ?
- 117 <Zero> : Si, quand, quand on est allés faire euh (.) la photo de classe, ben (--) là j'suis, moi je m'suis fait
118 nommer quoi ; après ben (--) là on continue à nommer, après euh (.), quand on a fini ce moment là,
119 quand on tourne, ben (--) là ben (--) comme moi je sens que, comme les autres eux y passent et nous
120 on passe pas, quoi, ben (--) là je vais demander à la dame qui nous a ramenés au studio pourquoi,
121 pourquoi on a pas fait ; et quand, et quand y s'approche de la personne du studio, ben (--) là y fait des
122 gestes, ben (.) c'est bien.
- 123 Cherch1 : D'accord. C'est bien. Quand c'est bien, c'est comment en fait ?
- 124 <Zero> : Ben (.) par exemple, euh (.), il est, c'est pas un personnage mort ; il fait des gestes, y bouge, il a
125 des sentiments, comme ça (--)
- 126 Cherch1 : D'accord, ok ; et Zero, euh (.), il parle en quelle langue ?
- 127 <Zero> : Il parle en allemand.

- 128 Cherch1 : D'accord. Ok ; ben (.) alors quand il parle en allemand, Zero, c'est comment ? comment ça se
129 passe ?
- 130 <Zero> : Ben (.) y parle bien.
- 131 Cherch1 : Et toi, ça te pose pas de problème ?
- 132 <Zero> : Non ça me pose pas de problème, parce que moi aussi, enfin, je suis pas très fort en allemand
133 mais je dis bien quoi, les mots
- 134 Cherch1 : Et, euh (.), quand tu, quand tu es Zero, tu m'as parlé donc de la scène avec la photo de classe,
135 tu dis : « il me nomme »
- 136 <Zero> : Enfin, il m'appelle, quoi.
- 137 Cherch1 : Alors si tu veux bien, on peut, on peut reparler de cette scène, du travail que vous avez fait
138 avec Lutz, euh (.), avec cette, cette photo de classe ? euh (.), comment ça se passe alors ? comment ça se
139 passe (--)
- 140 <Zero> : ben (--), enfin (.) quand euh (.) on est tous arrivés au studio, ben (--), pour féliciter ben (--), tout
141 le monde, on se, s'est dit, euh (.), ben (--), si on allait faire une photo de classe, pis après, ben (.) on a
142 demandé aux deux personnes au début que je vous ai racontées, pis après ben (.) eux y ont dit oui, pis
143 après ben (.) on s'est positionnés, après là eux y z'allaient arriver dans l'ordre, pis après ben (.) comme
144 y m'ont appelé en premier ben (.) moi j'ai dit mon prénom. Après, enfin (.) chacun (.) chacun à son tour
145 a dit son prénom ; après (.) après au cinquième, le (.) le monsieur, des deux personnes, ben (--), y dit, il
146 a (.) il a (.) il a arrêté ; après ben (.) là y commence à faire des scènes, y a dit à trois filles de danser,
147 après eh ben (.) moi et mon ami Lyonel à côté, ben (--), on s'est dit euh (.) : c'est quoi ça et tout, tu vois,
148 parce que eux, eux y restaient devant, y sont devant l'écran, y dansent et tout, après ben (--), là, enfin
149 c'est pas on n'aime pas, c'est, on a un sentiment bizarre, quoi, après là, ben (.) là on les regarde pas ;
150 mais après, quand c'est, quand on a fini la danse, eh ben (--), là je commence à demander pourquoi,
151 pourquoi eux y passent et nous on passe pas, quoi.
- 152 Cherch1 : D'accord ; et quand tu es avec Lyonel, alors, et que tu, quand tu joues Zero - donc Lyonel c'est
153 <Lyonel>, c'est ça ? - donc quand tu joues Zero avec Lyonel, hum (--), qu'est-ce qui (--), qu'est-ce que tu
154 prends en compte ? c'est-à-dire, qu'est-ce qui est important pour toi ? est-ce que tu vois des choses,
155 est-ce que tu sens des choses ? est-ce que tu sais où tu es, tu te repères dans la salle ? euh (.) est-ce que
156 tu regardes quelque chose ?
- 157 <Zero> : Ben (.) j'suis au studio vers le derrière, vers l'arrière, après ben (--), là, ben (.) je vois que,
158 Lyonel et les restes qui sont derrière dans la classe, ben (.) y sont pas de bonne humeur ; après là ben
159 (.) je commence à parler à Lyonel : pourquoi ils sont pas de bonne humeur ? Après ben (.) là y dit ça,
160 moi j'dis : c'est, y z'ont bien dit quoi, parce que moi aussi je fais partie de eux ; après ben (--), là ben (.) je
161 m'demande pourquoi nous on reste là à l'arrière, quoi ; après on voit ça.
- 162 Cherch1 : D'accord. Et si, si tu es d'accord, euh (.), j'aimerais bien que tu me dises ce que tu penses de
163 cette pièce par rapport à (.) par rapport à vous, ou à toi, ou par rapport à toi, <Zero>, euh (.) cette
164 pièce, donc tu m'as dit le personnage Zero tu l'aimes bien, mais la pièce en général elle parle de la
165 banlieue,
- 166 <Zero> : Oui, voilà.
- 167 Cherch1 : Qu'est-ce que, qu'est-ce que tu en penses de cette pièce ?
- 168 <Zero> : Ben (.) je pense que cette pièce, enfin, elle est bien, mais comme c'est, elle est un peu morte,
169 quoi, parce que c'est, nous on reste là-bas, on bouge pas ; en fait là, on fait juste de dire ça mais nous on
170 bouge pas quoi (.) en fait moi je pense par exemple que quand (--), par exemple dans la scène une y'a
171 que trois, quatre personnes qui parlent ; après ben (--), les restes ben (--), eux y restent derrière, y
172 s'ennuient quoi ; ben (.) pendant que eux y parlent, ben (--), les restes derrière, y peuvent faire genre
173 que (.) eux y sont dans le bus aussi, mais eux, nous on parle entre nous, tu vois, après mais eux deux,
174 ceux qui jouent, ben (.) eux y parlent fort. C'est comme ça.

- 175 Cherch1 : D'accord ; c'est comme ça que tu envisages la suite du travail ?
- 176 <Zero> : Voilà ; pace que sinon on reste tous derrière, on les regarde faire, ben (.) quand la caméra elle
177 nous filme, ben (.) ça a l'air ennuyant, quoi.
- 178 Cherch1 : Et l'histoire en soi, est-ce qu'elle te parle ? est-ce que c'est une histoire qui te parle ? qu'est-
179 ce que tu penses de cette histoire ?
- 180 <Zero> : Ben (.) je pense : vers le début c'est un peu normal, pace que ça parle un peu du début, quoi ;
181 après vers le milieu, ben (.) jusqu'à le scène 6, ben (.) j'pense que c'est plutôt bien, enfin, pace qu'on
182 commence à faire des émotions, on parle et tout ; après là, ben (.) là ça nous fait comme au début, euh
183 (.) on les suit pis après, au milieu, ben (.) là on, on est en train de tuer la scène, pace que au début en
184 fait, y nous dit de faire quelque chose ben (.) nous on les fait ; ben (.) après, au milieu, comme on est un
185 peu le centre de jalousie, ben (.) après ben (.) là nous on demande : pourquoi nous on passe pas, et
186 tout ; après ben (.) là, là ça nous fait penser à qu'est-ce que y'a à la suite, mais comme on n'a pas encore
187 fait (--)
- 188 Cherch1 : D'accord ; et par rapport à votre histoire de banlieue, ce qui se dit des jeunes de banlieue
189 dans cette histoire, qu'est-ce que tu en penses ?
- 190 <Zero> : A la fin je pense que c'est bien comme il fait, pace que au début, la scène, quand on est arrivés,
191 eh ben (.) là on voit (--)' c'est pace que quand nous on imagine le studio, il a l'air grand ; par exemple
192 moi, moi quand je le vois, je me dis : ah, ah, il est comme ça, quoi, il est pas aussi grand que j'pensais ;
193 après ben (.) là les autres enfin y m'dit c'est déjà grand et tout et tout pacqu'eux y sont déjà allés ;
194 après ben (.) on s'est mis comme des jeunes, pace que c'est la première fois qu'on va donc on a envie
195 de savoir tout, pis après ben (.) là on va devant la télé, y'a une grande télé, ben (.) là on va devant, on
196 fait des photos et tout ; après ben (.) là on dit, quand les deux personnes, au début, y me dit, euh (.) : on
197 s'est réunis, on est ici pour travailler, pas pour jouer, après ben (.) là quand Lyonel y dit qu'on est
198 venus ici pour jouer au lieu de travailler, ben (.) là je pense que c'est bien, quoi, pace que tout le monde
199 a dit oui aussi (.) après, comme il a envie de jouer, euh (.), donc ça montre qu'il est encore à l'âge
200 adolescent, quoi.
- 201 Cherch1 : D'accord ; et est-ce que tu trouves (.) tu trouves que cette histoire de manipulation des
202 média, est-ce que ça te parle ? est-ce que ça te parle pas ? qu'est-ce que tu penses de ça ?
- 203 <Zero> : Je comprends pas
- 204 Cherch1 : Tu comprends pas ? Euh (--)' l'histoire : à un moment donné, vous vous révoltez ; parce que
205 vous comprenez que, avant Isabelle, il va vous faire dire des choses, c'est ce que tu disais, que vous
206 vouliez pas dire, ou vous faire faire des choses que vous vouliez pas faire ? donc vous vous révoltez, et
207 puis vous comprenez que Arno et Isabelle ils vous manipulent, ça veut dire ils font avec vous des
208 choses [que vous
- 209 <Zero> : Que nous] on veut pas
- 210 Cherch1 : Que vous vous voulez pas ; alors qu'est-ce que tu penses de cette histoire, de ce noyau de
211 l'histoire ?
- 212 <Zero> : Je pense que ça commence tout par Arno et Isabelle, pace que y z'ont sorti, ils nous ont
213 ramenés ici, mais après y veulent pas nous laisser faire comme nous on veut, quoi ; par exemple, là, on
214 lui propose que nous tous on veut, euh (.), par exemple faire une scène comme ça, ben (.) eux y veulent
215 pas, y veut qu'on (--)' enfin y veut qu'on les écoute bien (.) pis après ben (--) y (.) aussi, par exemple,
216 tous ceux que (.) par exemple nous : moi, Lionel et tout, ceux, ceux qui sont à l'arrière ; nous, euh (.),
217 c'est nous qui l'a proposé ça, ben (.) après il nous met à l'arrière pour pas qu'on participe ; ben (.) là
218 c'est comme si c'est (.) y veulent que ceux qui les écoutent ; ça fait un peu (--)' y'a (.) y'a un suspens.
- 219 Cherch1 : D'accord. Et qu'est-ce que tu penses de l'idée de, de faire des cours d'allemand et d'anglais,
220 comme ça, comme on travaille avec vous depuis quatre ans ?

- 221 <Zero> : Ben (.) je pense que comme ça (.) je pense que on trouve les mots, euh (.), anglais plus et
 222 allemand plus utiles parce que par exemple le français y'a beaucoup de mots mais y a que quelques
 223 uns qu'on utilise dans la vie quotidienne comme : je, tu, il, nous, vous, ils et tout ; ben (.) l'allemand et
 224 l'anglais c'est pareil ; par exemple, avant (.) avant on apprenait le tableau mais on utilisait pas
 225 beaucoup dans la vie quotidienne ; ben (.) là dans le théâtre, on a appris le mot télé, eh là, ben (.) ça
 226 nous montre que la télé ça s'écrit comme ça, ça change pas comme le français ; voilà, un truc comme ça,
 227 après on améliore plus.
- 228 Cherch1 : D'accord ; on améliore plus ?
- 229 <Zero> : On apprend plus de mots quotidiens anglais et allemand, quoi (.) qui nous servent plus, qui
 230 vont plus nous servir
- 231 Cherch1 : Ok ; et anglais, allemand en même temps, quand tu penses à ça, est-ce qu'il y a un moment où
 232 tu te rappelles, par exemple vous passez de l'allemand à l'anglais, comme ça ?
- 233 <Zero> : Si, au début, enfin quand, euh (.), Synio y nous dit en français, euh (.) « il est où mon
 234 écouteur ? » ben (.) après là, la dame qui nous a ramenés dans le bus, ben (.) là y dit : faut parler en
 235 anglais ; ben (.) là il demande en anglais, pis après, ben (.) comme on comprend pas qu'est-ce qu'y dit
 236 en anglais, ben (.) après on dit de parler en allemand, là ça fait un changement.
- 237 Cherch1 : Et qu'est-ce que tu penses de ce passage d'une langue à l'autre ?
- 238 <Zero> : Ben (.) j'pense que on trouve plus de mots, facile, quoi, par exemple, euh (.), écouteur, ben (.)
 239 on savait pas quelle langue, si on cherche juste anglais ben (.) on va pas savoir allemand, ben (.) là y
 240 nous montrait directement les deux façons.
- 241 Cherch1 : Et quand ComAng2 et ComAll vous parlent l'une après l'autre, c'est comment ?
- 242 <Zero> : Ben (.) enfin on comprend pas trop parce que quand on est en train de réfléchir à qu'est-ce
 243 qu'y dit ComAll, par exemple, après ben (.) là, euh (.) ComAng2 elle nous dit un truc en anglais ; pis
 244 après là, on dit euh (.), là on voit, on compare les deux ben (.) on trouve que c'est différent, quoi ; pis
 245 après là ben (.) on va pas écouter l'autre mais on va ni comprendre l'autre, donc on va pas écouter ni
 246 comprendre, donc après c'est un peu mélangé, quoi ; pis après comme on comprend pas, ben (.) on se
 247 dit, on comprend pas ça, alors on laisse les intellos faire, alors là on parle un peu
- 248 Cherch1 : Tu laisses les intellos faire ?
- 249 <Zero> : Oui voilà.
- 250 Cherch1 : Alors quand tu laisses les intellos faire, tu fais comment alors ?
- 251 <Zero> : En fait ben (.) là, qu'est-ce qu'y dit, ben (.) moi j'comprends pas ; mais au début je cherche un
 252 peu mais après, comme je comprends pas, ben (.) je je cherche pas aussi, j'arrive pas à chercher, à
 253 trouver, après ben (.) là ben (.) j'vais pas me casser un peu la tête après ben (.) là j'parle à <Synio>,
 254 j'regarde qu'est-ce qu'y fait, à côté ; si eux y sont en train de réfléchir, ben (.) moi je dis rien, j'continue
 255 à réfléchir ; après ben (.) là eux y arrêtent, après ben (.) là je vois, euh (.), par exemple ceux qui on des
 256 bonnes moyennes : <Lyonel>, <Pamela>, <Chelsea> et tout, après ben (.) là on fait, ben (.) là on pense
 257 que de toutes façons eux y sont en train de réfléchir, quoi, en plus eux y sont forts, en langues vivantes,
 258 après ben (.) là on les laisse faire.
- 259 Cherch1 : Ok ; quand tu réfléchis, que tu essaies de comprendre, comment tu fais ?
- 260 <Zero> : Ben (.) je regarde, euh (.), par exemple quand y dit, euh (.) un mot anglais, après ben (.) là
 261 j'regarde les mots anglais si j'comprend ; enfin si j'comprends ben (.) là j'vais traduire en français, pis
 262 après là j'regarde, ça fait par exemple, euh (.) : vous vous préparez ; après ben (.) là j'vois ça alors là
 263 j'me lève, après je dis à <Synio>, on se prépare, quoi, on se lève.
- 264 Cherch1 : Tu dis à <Synio> (--)
- 265 <Zero> : On se lève, on se prépare, quoi, on s'met en rang

- 266 Cherch1 : Ok ; et tu dis <Synio> parce que <Synio> ne comprend pas ?
- 267 <Zero> : Par exemple, oui
- 268 Cherch1 : <Synio> te demande ou tu vois, lui, <Synio>, euh (.) (--)
- 269 <Zero> : Non j'le vois lui, quand il est en train de réfléchir, ben (.) là j'lui dis ça.
- 270 Cherch1 : D'accord, donc tu comprends que lui il a besoin d'aide, c'est ça, tu vas l'aider ?
- 271 <Zero> : Voilà
- 272 Cherch1 : D'accord ; et quand vous êtes (--) alors maintenant on peut aussi parler, si tu veux, de l'année
- 273 dernière, parce que l'année dernière vous êtes allés jusqu'à la fin de la pièce, est-ce qu'il y a un moment
- 274 qui te revient, par exemple de la représentation, ou (--)
- 275 <Zero> : Ben (.) si, euh (.), par exemple quand on avait fini toute la scène, devant les parents des gens,
- 276 et ben (.) là, après, quand on a fini ben (.) on devait descendre, après on devait aller devant notre
- 277 héros, ben (.) là y'a des gens y se sent fiers parce que quand on leur dit ça : y sont beaux, quoi, ben (.) là,
- 278 les gens y dit : ah c'est beau, et tout après ben (.) on est contents ; en plus comme on a fini, on vient de
- 279 finir le théâtre, ben (.) on se trouve que, ouf, on n'a plus besoin de stresser le cerveau, parce que on
- 280 devait apprendre les paroles et tout après ben (.) là on est calme, après ben (.) là on se sent bien.
- 281 Cherch1 : Donc c'est un moment qui t'a marqué, c'est ça ?
- 282 <Zero> : Oui
- 283 Cherch1 : D'accord ; donc vous être sur scène, vous avez joué ensemble et là vous allez chacun vers
- 284 votre héros, c'est ça ?
- 285 <Zero> : Oui ; quand on a fini, ben (.) on se met en, on se met tout droit, après ben (.) là on dit les
- 286 prénoms, après ben (.) lui, lui il va devant son héros, et comme c'est chacun son tour ben (.) , là, tout le
- 287 monde va le suivre, quoi, c'est en ligne, là y voit, c'est son, là il : « ah, c'est lui ! » après ben (.) là, y fait
- 288 comme ça.
- 289 Cherch1 : D'accord ; ça c'est un moment qui t'a marqué ?
- 290 <Zero> : Mhm
- 291 Cherch1 : Et est-ce qu'il y a pendant la pièce un autre moment aussi qui, qui (--) toi tu, tu jouais quelle
- 292 personne ?
- 293 <Zero> : Je jouais Tom Sawyer
- 294 Cherch1 : Ah ! avec ?
- 295 <Zero> : Avec <Arno>
- 296 Cherch1 : Et euh (.), quand tu joues alors Tom Sawyer, y'a un moment qui, qui te revient ?
- 297 <Zero> : Oui, quand on apprenait comment prononcer les mots, par exemple euh (.) y'avait un mort,
- 298 j'crois c'était <Kelly>, ben (.) elle c'était, euh (.) : old Williams, pis après ben (.) là, au début, pour moi :
- 299 old, ça veut dire grand, quoi, pis après ben (.) là on m'a dit que ça c'est plutôt vieux, tu vois, c'est vieux,
- 300 pis après ben (.) : ah, c'est vieux ! pis après mais comme, au début, au début j'ai pas pensé ça parce que
- 301 old William c'est devant, quoi, le old, ben (.) vieux homme ça fait bizarre, c'est pour ça. Parce que
- 302 d'habitude, en français, on dit : un homme vieux.
- 303 Cherch1 : D'accord
- 304 <Zero> : Après ben (.) là j'ai compris que l'anglais c'est pas obligé comme le français, par exemple le,
- 305 les pronoms, ils sont pas obligé derrière, quoi.
- 306 Cherch1 : D'accord ; donc ça t'a marqué, ça
- 307 <Zero> : Oui parce que là j'ai compris les, les pronoms, la différence des pronoms entre l'anglais et le
- 308 français.

- 309 Cherch1 : D'accord ; et est-ce que c'est très différent du chinois ?
- 310 <Zero> : Oui, le chinois c'est très différent
- 311 Cherch1 : Et quand parfois tu parles en chinois dans, euh (.), dans le théâtre (.) c'est (.) c'est comment ?
- 312 <Zero> : Ben (.) j'trouve que c'est (.) c'est (.) euh (.) j'sais pas comment dire mais (--) ça fait bizarre
- 313 quoi (.) pace que là, en fait on dit ça quoi, mais comme (.) comme personne comprend quoi, ben (.) eux
- 314 y font (.) on dirait une tête : ah, comme ça ((il mime un air entendu)) ; j'ai envie de rigoler quoi pace
- 315 que j'trouve euh (.), y comprennent pas mais y font une tête, on dirait qu'y ont compris.
- 316 Cherch1 : Y comprennent pas ?
- 317 <Zero> : Non, y comprennent pas ((rit))
- 318 Cherch1 : Et quand y comprennent pas, qu'est-ce que tu fais ?
- 319 <Zero> : Ben (.) enfin, j'les regarde comment y sont.
- 320 Cherch1 : Tu les regardes comment y sont, et qu'est-ce que tu vois alors ?
- 321 <Zero> : j'vois qu'y ont tous une tête fixée sur moi et on dirait (.) on dirait qu'il est en train d'écrire :
- 322 explique-nous, explique nous ce que ça veut dire, après ben (.) là, j'vois (.) et comme j'suis en scène ben
- 323 (.) j'dois faire la scène
- 324 Cherch1 : D'accord. Alors si j'ai bien compris tu as le sentiment qu'ils aimeraient bien que tu leur
- 325 expliques ce que tu es en train de dire, c'est ça ? Tu ressens ça mais tu peux pas parce que tu es en train
- 326 de jouer ?
- 327 <Zero> : Oui
- 328 Cherch1 : D'accord ; et qu'est-ce que ça te fait de parler dans ta langue familiale à l'école ?
- 329 <Zero> : Ben (.) j'me sens plutôt soulagé pace que je parle bien, quoi, très bien ; en plus c'est facile quoi
- 330 pace que y'a pas de, y'a pas trop de s et tout, les terminaisons, ben (.) enfin après je trouve que, et
- 331 comme c'est facile à dire, ben (.) moi je trouve que je me sens bien, quoi, soulagé
- 332 Cherch1 : Alors tu te sens soulagé et du coup, qu'est-ce que c'est de (--) est-ce que ça a un lien avec
- 333 l'allemand, l'anglais et le français ou pas du tout ?
- 334 <Zero> : Pas du tout ; c'est juste que y'a, y'a aussi A à Z mais sinon y'a différentes prononciations.
- 335 Cherch1 : D'accord. Ben (.) <Zero> je te remercie parce que là tu m'as dit plein plein de choses qui
- 336 m'éclairaient, qui m'aident, parce que vous me dites tous des choses très différentes donc pour moi c'est
- 337 important. Merci beaucoup.

Annexe 63 - Transcription année de 3^e : Entretiens collectifs semi-directifs menés par le photographe à Turin avec les élèves, 30/04/2015

[30/04/2015]

[Turin – Festival Lingue in Scena]

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 1 <Mina> et <Pamela>
2
3 Photographe : Ah <Mina>, tu sais que demain, ça va être la fin de quatre ans de travail ? alors, j'sais pas,
4 tu penses à quoi là ?
5 <Mina> : Alors, euh (--) la nostalgie, y aura de la nostalgie, euh (--) en fait c'est passé vite ((se tourne
6 vers ses camarades)) Eh ! silence ! j'suis en interview, eh ! j'suis en interview là, chut ! Non mais elles
7 font du boucan ; euh oui, euh (--) Ben (.) en fait, je sais pas quoi dire.
8 Photographe : Ben c'est pas un travail, euh (--) que tous les jeunes, que tous les jeunes ont fait entre la
9 6^e et la 3^e.
10 <Mina> : Ben euh (--) j'sais pas, vous allez tous nous manquer, euh (--) j'sais pas quoi dire.
11 Photographe : Qu'est-ce que ça t'a apporté, toi, par rapport à, j'sais pas, tu dois avoir, toi, d'autres,
12 d'autres, d'autres connaissances dans les autres 3^e ? Quand tu rencontres d'autres 3^e, qu'est-ce que
13 t'as l'impression d'avoir en plus ou en moins ?
14 <Mina> : Euh (---) est-ce que les autres ils font du théâtre ? euh (--) je sais pas. Je sais pas. ((rire))
15 franchement, je sais pas ce que ça apporte en plus.
16 Photographe : Tu es contente ?
17 <Mina> : Oui, je suis contente. Enfin contente de quoi ?
18 Photographe : D'avoir vécu cette expérience
19 <Mina> : C'était bien. C'était super bien même. C'était ultra méga bien. Non, franchement c'était bien.
20 Photographe : Et quand tu chantes alors, est-ce que (---)
21 <Mina> : Ah, alors là je m'amuse, j'fais tout ce que j'aime. En fait quand je commence à chanter j'suis
22 dans ma bulle ; y'a plus personne autour de moi ; et je m'amuse et tout, donc c'est bien.
23 Photographe : C'est un rêve que tu fais ? Enfin est-ce que t'as l'impression de vivre un rêve ?
24 <Mina> : Euh (--) non
25 Photographe : T'as jamais rêvé de chanter comme ça, dans un contexte de spectacle ?
26 <Mina> : Si, avant, mais après ça s'est atténué, ça se dit ça ? après, oui, l'envie elle s'est atténuée donc,
27 euh (---) et voilà ; c'est au tour de <Pamela>, non ? Ou y'a encore des questions ?
28 Photographe : Tu disais que ça avait passé vite. Qu'est-ce qui a passé vite ?
29 <Mina> : Eh ben le projet est passé super vite, parce que, non pas parce que, mais le projet est passé
30 super vite, en fait, c'est tout. Et en plus, demain, ça va être notre dernière représentation. Donc j'me dis
31 euh (--) j'me dis : « ah oui, c'est la fin, on va plus les revoir », enfin, je sais pas si on va plus vous voir
32 après le spectacle, hein ? Voilà, c'est la fin et c'est tout.
33 Photographe : Est-ce qu'il y a une année que tu as préférée ? Sur les quatre années, est-ce qu'il y en a
34 une qui t'a plus marquée que d'autres ?
35 <Mina> : C'est celle là ; ouais (.) parce que les autres fois c'était juste, euh (--) on jouait en France ;
36 c'était pas, euh (--) y'avait pas, euh (--) c'était pas aussi, enfin j'sais pas comment dire ça, c'était pas
37 aussi bien que
38 maintenant. Parce' que là, j'sais pas, on fait plein de trucs : on chante, y'en a qui dansent, on rigole, enfin
39 j'sais pas c'est () Y'a encore des questions ?
40 Photographe : Y'a quelque chose que tu veux rajouter, toi, peut-être, non ?
41 <Mina> : Non, pas forcément.

1

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 42 Photographe : On passe à <Pamela> ? Alors, <Pamela>, est-ce que toi t'as une, euh (--) qu'est-ce que
43 t'as envie de dire de plus que <Mina> ?
- 44 <Pamela> : Alors (---) c'était quoi déjà les questions ?
- 45 Photographe : Euh (--) ben déjà, qu'est-ce que toi ça t'a apporté de vivre cette expérience et est-ce que
46 tu serais différente si tu l'avais pas vécue, quoi ? Qu'est-ce que ça t'a apporté de bien et de pas bien ?
- 47 <Pamela> : Ce que j'ai bien aimé c'est que on apprenne pas comme les autres élèves. J'crois qu'on est
48 les seuls de France, non, à faire un truc comme ça ? Avec les comédiennes et tout. Les seuls de Bobigny
49 ? Dans les autres villes y'a ça ?
- 50 Photographe : Il doit pas y'en avoir beaucoup.
- 51 <Pamela> : Ah d'accord.
- 52 Photographe : Y'a d'autres projets qui pourraient ressembler mais après (---) non, vous êtes une
53 expérience assez unique, après j'sais pas exactement.
- 54 <Pamela> : Ouais (.) voilà. Le fait de travailler avec les comédiennes, je trouve ça nous a beaucoup
55 apporté parce que au niveau des langues, du lexique et tout, donc déjà, ça déjà j'ai bien aimé. Je pense
56 que, si elles auraient pas été là, si on n'aurait pas fait le projet, en fait, on serait restés à travailler, à
57 apprendre en cours et tout, derrière des tables ça serait pas aussi fun et enrichissant. Ensuite, ce que
58 ça m'a apporté, le fait de (---) ben beaucoup de choses déjà : on a fait des représentations, on a appris à
59 faire du théâtre, et après ça nous a amenés ici, jusqu'en Italie, donc déjà, ça c'est cool. On rencontre
60 l'univers du théâtre. On va voir, parce que, en dehors, ça s'arrête pas au fait qu'on fasse des
61 représentations et qu'on joue nous-mêmes, vu qu'on va assister aussi à des représentations du
62 théâtre ; donc ça nous apporte, on découvre, quoi. Par rapport aux autres, c'est rare ; et, euh (--) ben
63 voilà, les langues, les comédiennes, l'institut Goethe, euh (--) le fait qu'on aille voir des pièces, tout ça (-
64 --)
- 65 Photographe : Tu vas continuer peut-être après ?
- 66 <Pamela> : Euh non, c'est pas dans mes projets.
- 67 Photographe : T'as envie de faire quoi ?
- 68 <Pamela> : Alors moi je travaille dans le commerce international. Pour voyager, et tout.
- 69 Photographe : Tu trouves que ça a passé vite, toi aussi ?
- 70 <Pamela> : Alors, dire que c'est passé vite, peut-être pas. Je trouve que c'est passé normalement. Parce
71 que quatre ans, quand même, c'est beaucoup. Donc euh (--) là, comme là c'est la fin, oui c'est clair qu'on
72 se dit : « déjà tout ça d'années », mais pour le coup, euh (--) dire que ça serait passé vite, je sais pas, je
73 pense pas hein, parce que quatre ans, c'est long quand même.
- 74 Photographe : Vous avez beaucoup changé en quatre ans, quand même
- 75 <Pamela> : Oui, on a fait beaucoup de choses, donc euh (--) on a eu le temps de (---) même si c'est vrai
76 qu'au début on n'était pas trop d'accord avec le projet, entre guillemets, donc voilà (---)
- 77 Photographe : Pourquoi vous n'étiez pas d'accord ?
- 78 <Pamela> : Parce que sur le coup, nous, on sortait de primaire, donc on pensait qu'on allait avoir des
79 cours d'allemand. Donc à priori c'était derrière le bureau et tout. Et euh (--) on nous a imposé en fait le
80 théâtre ; on nous a pas demandé, on nous a imposé. Donc c'était nouveau pour nous. On nous disait
81 : « vous allez faire ça, vous allez apprendre ça, tel texte, telle scène » ; nous on comprenait pas. Donc au
82 début, on comprenait pas, donc euh (--) sur le coup, c'est vrai que ça nous a fait bizarre ; on n'était pas
83 trop d'accord avec ça. Peut-être parce que on était plus petits et qu'on (---) voilà. On voulait pas, quoi,
84 on voulait pas.

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 85 Photographe : Ça vous mettait, enfin vous aviez l'impression que ça vous mettait en danger ? ou vous
86 étiez obligés de montrer des choses que peut-être, aux autres, que vous n'aviez pas envie de montrer ?
- 87 <Pamela> : Oui, voilà. Je pense qu'on était, on sortait de primaire, donc on était un peu réservés et tout
88 et le théâtre c'est, quand t'es réservé justement c'est compliqué ; donc tu dois exposer quelque chose
89 sur scène ; que comme vous disiez t'as pas forcément envie de montrer sur le coup, donc euh comme
90 c'était nouveau pour nous on se disait : « mais pourquoi faire ça » ? en plus on nous oblige ; on
91 comprenait pas trop en fait ; même quand ils nous expliquaient on comprenait pas ; on comprenait
92 toujours pas pourquoi on nous forçait à faire du théâtre. Donc au fur et à mesure des années (---) pour
93 moi c'est en 4^e que j'ai vraiment compris, en 6^e 5^e je comprenais toujours pas.
- 94 Photographe : Et quand tu dis que t'as compris en 4^e, qu'est-ce que t'as compris ?
- 95 <Pamela> : Qu'est-ce que j'ai compris ? j'ai compris que, j'ai compris euh que, pourquoi ils nous
96 faisaient faire du théâtre ; déjà parce qu'y avait euh (--) que ça s'arrêtait pas seulement au théâtre, j'ai
97 compris que c'était un grand projet, qu'il y avait des partenariats et tout, j'ai compris, hein ? après que
98 c'était un grand truc, en fait, et j'ai compris quoi ? que, à travers le théâtre c'était pour qu'on, pourquoi?
99 pour qu'on s'extériorise, qu'on se, s'expressie, non ça se dit pas
- 100 Photographe : S'exprime
- 101 <Pamela> : s'exprime, voilà, qu'on s'exprime à travers le théâtre et tout ; j'ai compris que c'était plus
102 pour être bien que pour être mal, en fait. Que c'était pas de force et tout, et justement que c'était pas
103 une contrainte, un inconvénient ; c'est justement un avantage de faire des trucs uniques entre
104 guillemets, hein ((gestes du guillemet avec les doigts)). Voilà.
- 105 Photographe : Et quand tu disais on a rencontré l'univers du théâtre, c'est quoi tu veux dire par là ? Tu
106 peux expliquer ça ?
- 107 <Pamela> : L'univers du théâtre ?
- 108 Photographe : Oui ; pour toi
- 109 <Pamela> : Ben déjà l'univers du théâtre, ben c'est euh (--) les petites ficelles du métier, ça se dit ça ?,
110 oui, les ficelles genre les trucs de base, hein, ce qui faut faire, ce qui faut pas faire. On a découvert
111 d'autres comédiens, en fait ; ouais c'est surtout les petites ficelles du métier qu'on a appris, oui, des
112 choses à faire sur scène, à pas faire, qu'on savait pas avant, euh ; donc voilà, euh (--) le théâtre c'est ça.
113 Oui voilà, c'est les ficelles et tout. Et aussi à s'exprimer, on nous a appris à nous exprimer, tout ça (---)
- 114 Photographe : Pour les langues, ça t'a aidé ?
- 115 <Pamela> : Alors oui. Déjà que j'aime ça, donc euh (--) oui je trouve parce que, au début, c'était
116 compliqué mais ComAll et ComAng2, par exemple, les comédiennes, quand elles nous parlaient, elles
117 nous parlent que, qu'en anglais et qu'en allemand ; déjà, ça nous apprend à parler avec des gens. Par
118 exemple si jamais, quand on sera plus grands, si on est appelés à aller dans un autre pays, on pourra
119 parler ; il faudra comprendre en fait, parce que ce qu'on a en cours et parler en face c'est pas pareil.
120 Donc nous, je trouve qu'on est déjà préparés. C'est pas tous les gens de notre âge qui arriveraient à
121 comprendre ce qu'elles nous disent, déjà. Et euh (--) voilà, donc sur ça, oui. Et puis on apprend toujours
122 des nouvelles choses ; comme je disais, ça s'arrête pas que au programme. Là on apprend des
123 expressions, on comprend ; c'est vrai qu'on parle pas beaucoup mais on comprend (---)voilà quoi.
- 124 Photographe : Tu penses que ça t'a plus aidé de faire, de pratiquer la langue en faisant du théâtre que
125 si t'en avais pas fait ?
- 126 <Pamela> : Pour moi en tous cas oui, je trouve ; parce que comme je disais, ça nous a aidés à avoir une
127 conversation et tout ; pour moi, par exemple, par rapport à ça, on peut avoir une conversation tandis
128 que en cours on nous apprend à conjuguer et tout ; c'est pas pareil : ça s'arrête à (---) on va pas nous
129 apprendre à faire des, des phrases, à tenir des discussions et tout, c'est pas pareil je trouve. Donc oui.
130 En plus elles ont l'accent et tout, c'est bien. C'est comme si on était dans le pays même, en fait. C'est ça

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

131 qu'est bien. C'est mieux que les (désolée de dire ça, vous allez couper ça hein, de dire que c'est mieux
 132 que les profs ((rires)) -pace que, non mais elles, elles ont pas l'accent et du coup les comédiennes, elles,
 133 elles ont vraiment l'accent ; on a l'impression d'être dans le pays avec elles en fait ; c'est pour ça moi
 134 j'aime bien.

135 Photographe : Oui, c'est plus compliqué, ça t'a habituée en fait à la musique de la langue ?

136 <Pamela> : Oui, c'est ça. Mais ()

137 Photographe : Demain, t'es un petit peu stressée pour demain ?

138 <Pamela> : Un peu parce que j'ai vu que eux, ils jouaient super bien, en fait. Ils avaient beaucoup de,
 139 comment dire ça, de présence scénique - non ça se dit pas ça

140 Photographe : Si, si

141 <Pamela> : Ils avaient beaucoup de présence scénique et tout. Donc eux, en fait, au niveau de
 142 l'expression ils arrivaient ; c'était peut-être au niveau du texte et tout, mais c'est vrai que eux ça se
 143 voyait qu'ils avaient un petit peu plus d'expérience. Donc je me dis que, nous demain, comme c'est les
 144 premiers en plus, et ils sont tous étonnés -non, attend- ils sont pressés de nous voir. Je le sais parce que
 145 déjà ça parle de nous, ils nous connaissent déjà et tout, donc ils sont pressés de nous voir, donc ça nous
 146 met une petite barre de pression en plus.

147 Photographe : Vous avez parlé avec eux aujourd'hui ?

148 <Pamela> : Oui. Hier soir. Donc pour eux on est les petits français, on est plus petits que tout le monde,
 149 on est français ce qui est rare ici. Donc ils sont pressés, donc ça met une petite pression en plus. Donc
 150 on se dit qu'il faudra mettre les bouchées doubles.

151 Photographe : Vous allez devoir être bons, quoi ?

152 <Pamela> : Oui voilà ; plus que les autres. Et en plus c'est pas en français qu'on parle à eux. Enfin la
 153 plupart. Donc euh (-) comme y'aura des allemands dans la salle il faudra bien parler allemand, comme
 154 y'aura quelques anglais, des bilangues faudra bien parler anglais, sinon y vont se dire : mais qu'est-ce
 155 qu'elle raconte ? qu'est-ce qu'ils racontent ? donc sur ça oui. Surtout par rapport au public.

156 Photographe : Ben merci.

157

158 <Chelsea>

159

160 Photographe :

161 Qu'est-ce, qu'est-ce, qu'est-ce qu'tu penses toi par rapport à demain, où ça va être quand même une
 162 représentation mais en même temps c'est aussi la, la, la fin d'un travail qui vous a quand même pris
 163 beaucoup de temps ?

164 <Chelsea> : D'un côté c'est un soulagement parce que ça fait quatre ans qu'on le fait, quatre ans que on
 165 répète, euh (-) enfin différents textes, qu'on apprend et tout, d'un autre côté on est déçus parce que,
 166 moi personnellement je pourrai pas refaire un théâtre après, parce que je vais en pro, donc euh (-)
 167 contente et déçue en même temps.

168 Photographe : Et tu veux faire quoi, toi, comme études après ?

169 <Chelsea> : Moi je vais faire ASSP pour devenir auxiliaire puéricultrice.

170 Photographe : Est-ce que tu penses, par rapport à ce que t'imagines que tu vas faire plus tard, est-ce
 171 que quand même ce travail là ça, ça, ça peut t'apporter quelque chose ?

172 <Chelsea> : Euh (-) j'sais pas. Honnêtement j'en ai aucune idée.

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 173 Photographe : Et quand tu te revois, par exemple quand t'étais en 6^e, et tu te vois maintenant, euh (--)
174 qu'est-ce tu (---)
- 175 <Chelsea> : Déjà on voit le changement. Euh (--) de physique et aussi on peut voir aussi, enfin moi, moi,
176 moi j'vois, euh (--) les textes par rapport au théâtre, les textes, les textes qu'on avait, en 6^e c'était
177 basique, c'était, c'était normal, enfin des trucs qu'on peut dire, qu'on peut dire normalement, alors que
178 là c'est plus, c'est plus rigoureux, il faut mieux apprendre, et tout (---) voilà, c'est tout.
- 179 Photographe : Et c'est dur d'apprendre ? d'apprendre un texte, ou (---)
- 180 <Chelsea> : Oui parce que, enfin oui parce qu'après tout se mélange, tu sais pas si, si tu dois dire ça et
181 tout, mais en fait, quand t'apprends, euh (--) si t'apprends bien, au moins tu sais c'est quoi, c'est quoi
182 tes euh (--) tes phrases quand tu parles, tes textes et tout.
- 183 Photographe : Est-ce qu'il y a un moment qui t'a particulièrement marqué, dans toute cette, euh (---).?
- 184 <Chelsea> : Moi, le moment qui va me marquer, c'est le fait qu'on part en Italie. Parce que c'est, c'est,
185 on fini notre projet euh (--) vraiment dans un autre, dans un pays étranger, pas en France, pas en
186 France en fait ; parce que chaque fois on était en représentation en France, euh (--) et encore c'était,
187 euh (--) la majorité c'étaient nos parents qui venaient nous regarder ; alors que là y aura pas nos
188 parents ; c'est des jeunes du monde entier qui sont venus euh (--) qui sont venus pour un festival et qui
189 vont nous voir, ils vont voir notre travail, en fait ; c'est ça qui est intéressant, c'est ça qui va, ça va me
190 marquer ça.
- 191 Photographe : Et parfois est-ce que tu imagines quelque chose avant de venir ici et est-ce que c'est
192 comme tu l'imaginais ou est-ce que (---)
- 193 <Chelsea> : Non ; non moi je pensais que on allait tout le temps, on allait tous les jours répéter, répéter,
194 répéter et au final, euh (--) on s'amuse, mais tout en, tout en répétant aussi ; ça fait que, là, aujourd'hui,
195 là on a pu voir, euh (--) un spectacle mais en répétition. C'est ça qui est bien en fait parce que - on n'a
196 pas pu le voir aujourd'hui parce que du fait que le lendemain on se réveille tôt - mais sinon c'est
197 agréable de voir d'autres jeunes faire la même chose que nous ; parce que à Bobigny on se sent seuls,
198 on se dit : « est-ce qu'il y a des personnes qui font du théâtre »? , et tout, alors que là on voit des
199 personnes de la république Tchèque, de la Russie, de l'Allemagne, l'Italie qui font la même chose que
200 nous. C'est ça qui est intéressant en faisant le théâtre. C'est que tu découvres plusieurs personnes qui
201 font la même chose que toi.
- 202 Photographe : Et t'as parlé un peu avec eux ?
- 203 <Chelsea> : Non. Parce que, parce qu'en fait j'ai peur de pas comprendre ce qu'ils disent. Ça fait qui y
204 aura un blanc. C'est pour ça j'parle pas, j'parle pas, j'leur dis bonjour et tout, sinon sans plus.
- 205 Photographe : Ça t'a pas aidé de faire du théâtre par rapport à la ()
- 206 <Chelsea> : Si, ça aide beaucoup. Je pense que si on aurait pas fait, euh (--) si j'aurais pas fait de théâtre,
207 j'aurais pas pu dire, euh (--) j'pense, j'aurais été, en allemand j'aurais eu que des bases, en fait, j'aurais
208 pas eu plus que des bases.
- 209 Photographe : Oui, d'accord. Et quand tu joues un, le rôle au théâtre, est-ce que t'as l'impression
210 vraiment de jouer un rôle, est-ce que tu donnes de toi, est-ce que (---)? est-ce qu'il y a des choses qui te
211 sont personnelles, ou (---)?
- 212 <Chelsea> : En général (.) quand je joue en fait, moi (.) moi je joue moi en fait. Je mets vraiment ma
213 personnalité dans mes personnages, comme ça c'est plus facile pour moi. Juste avec naturel et comme
214 ça au moins je sais qu'il le personnage il est fait, quoi. J'ai rarement, euh (--) été une autre personne. Je
215 suis toujours moi-même en fait dans les personnages.
- 216 Photographe : Merci mademoiselle, merci bien.
- 217 <Chelsea> : De rien.

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

218

219 <Isabelle> et <Kylie>

220

221 Photographe : Alors, en fait, on voudrait juste avoir vos opinions sur ce que vous ressentez, après, à la
222 veille de jouer puis de finir l'aventure de quatre ans ; qu'est-ce que vous en pensez ? qu'est-ce que (---)

223 <Isabelle> : Ben c'est triste parce que genre, euh (--) c'était des bons souvenirs.

224 Photographe : Ça vous a plu, déjà ?

225 <Isabelle> : Moi oui

226 Photographe : Qu'est-ce que ça vous a apporté ? et si vous n'aviez pas vécu ça, qu'est-ce que ça aurait
227 changé ?

228 <Isabelle> : Ben si on n'avait pas vécu ça, on n'aurait pas vécu les voyages, quoi.

229 Photographe : Oui mais là, c'est quand même un peu particulier, parce que c'est un voyage où vous
230 venez pour ça, dans la continuité de ce que vous avez déjà fait, parce qu'après on peut toujours voyager,
231 euh (---)

232 <Isabelle> : Euh ben euh (--) non mais j'sais pas ; moi ça m'a rien apporté, en fait. Enfin si, Ben (.) ça
233 m'a permis d'améliorer déjà la connaissance, la langue, les langues et aussi de nouvelles choses.

234 Photographe : Alors, euh (--) par rapport aux langues, est-ce que, euh (--) est-ce que ça vous a aidées,
235 est-ce que ça (---) vous avez l'impression que vous pouvez parler plus facilement - là je parle plus de
236 théâtre, hein mais euh (--) surtout sur la méthode en fait -, l'idée de faire du théâtre tout en, tout en
237 faisant dans une autre langue ; est-ce que l'idée de jouer des choses, même de faire avec votre corps
238 aussi, d'exprimer des choses, est-ce que ça vous a aidées ? est-ce que (---)

239 <Kylie> : Oui

240 Photographe : quatre ans, est-ce que ça a été long pour vous, euh (--) et qu'est-ce que vous en pensez
241 maintenant que ça se termine ?

242 <Isabelle> : Moi je trouve que les quatre ans ils sont passés archi rapidement.

243 Photographe : Et est-ce qu'il y a des moments que vous avez trouvés plus forts que d'autres, plus durs
244 que d'autres ?

245 <Isabelle> : Comment ça ?

246 Photographe : Ben j'sais pas, est-ce qu'il y a des moments où ça a été plus difficile que d'autres ? Parce
247 que c'est pas toujours facile ce qu'on vous a demandé ; est-ce que vous avez éprouvé des difficultés à
248 certains moments ?

249 <Isabelle> : Ben moi j'aurais dit cette année. Mais en fin de compte c'est devenu plus, enfin c'est
250 devenu pas si dur que ça en fait. Parce que genre, euh (--) parce que y'a jamais eu autant de texte à
251 apprendre et autant de, on va dire de responsabilités. Donc voilà.

252 Photographe : Et t'as senti la responsabilité ?

253 <Isabelle> : Oui

254 Photographe : Et c'était difficile, du coup ?

255 <Isabelle> : En fait au début oui, mais là non. Ça va. Parce que je suis habituée, on va dire.

256 Photographe : Et quand tu dis la responsabilité, c'était quoi ?

257 <Isabelle> : Euh (--) genre, euh (--) comme moi j'suis la présentatrice, ((se tourne vers <Kylie>)) j'suis
258 pas la présentatrice? bon bref, et du coup après (---) j'sais pas comment expliquer, ben du coup en fait,

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 259 euh (--) on va dire, c'est pas comme quand on (---) ah, j'sais pas comment expliquer ; j'sais pas, on
 260 regarde que moi, mais genre, j'veux dire, d'un côté, comme j'parle beaucoup dedans et comme, on va
 261 dire, j'suis la manipulatrice, enfin en gros, voilà, j'ai un rôle important, on va dire, et si je fais mal le
 262 rôle, Ben (.) on va dire, c'est un peu que (---) j'sais pas comment expliquer (---)
- 263 Photographe : C'est plus stressant ? Enfin ça te met la pression ?
- 264 <Isabelle> : Ben au début oui, parce que moi j'aimais pas trop ce personnage en fait, parce que j'arrivais
 265 pas à jouer bien ; enfin c'est pas, c'est pas, enfin manipulatrice c'est pas, c'est pas, enfin j'arrive pas à
 266 faire. Et du coup voilà.
- 267 Photographe : Donc t'avais peur que, comment dire, le fait que la pièce se passe bien ou pas, ça
 268 dépendait un petit peu de, ça pesait beaucoup sur tes épaules ? t'avais ce sentiment là ?
- 269 <Isabelle> : Ben aussi avec <Arno> quoi un peu. Parce que si on joue mal le rôle, euh (--) c'est un peu
 270 bizarre. Voilà.
- 271 Photographe : Et tu disais dans, si tu penses aux quatre années qui sont derrière toi, est-ce qu'y a des,
 272 des, quels sont les moments dont tu te souviens, par exemple ? Qui t'ont marquée ?
- 273 <Isabelle> : Euh (--) qui m'ont marquée, ben genre, l'année dernière, c'est-à-dire 2014, quand on
 274 a fait euh (--) les trucs avec euh Tom Sawyer. Enfin le décor, au tout début, avec euh les lumières, et
 275 même la fin quand on devait aller voir nos héros (---)
- 276 Photographe : Les héros dessinés ?
- 277 <Isabelle> : Oui, voilà.
- 278 Photographe : Ça ça t'a marquée, et pourquoi ?
- 279 <Isabelle> : Ben j'sais pas, parce que c'était beau, enfin j'sais pas, enfin j'sais pas, ça m'a marquée
 280 comme ça.
- 281 Photographe : T'as préféré à cette année ?
- 282 <Isabelle> : Euh (--) j'peux pas dire si j'ai préféré à cette année ou pas parce que je trouve que les 2
 283 années y=z=étaient bien, et j'ai pas de préférence.
- 284 Photographe : Tu voudrais continuer le théâtre après ?
- 285 <Isabelle> : Euh (--) je sais pas, je sais pas encore.
- 286 Photographe : Tu sais pas ? tu vas faire quoi, une seconde générale ?
- 287 <Isabelle> : Oui
- 288 Photographe : Et tu sais ce que t'as envie de faire ?
- 289 <Isabelle> : Plus tard ? non j'sais pas trop.
- 290 Photographe : Est-ce que pour les langues ça t'a aidé ces exercices de théâtre ?
- 291 <Isabelle> : Euh (--) ça va. Ça m'a permis d'améliorer l'anglais et l'allemand, mais l'allemand, vite fait,
 292 hein, enfin un peu, un peu, en fait.
- 293 Photographe : Et quand tu dis ça m'a permis d'améliorer l'anglais, ça t'a amélioré quoi en fait ? ça t'a
 294 aidé sur quoi ?
- 295 <Isabelle> : Déjà plus euh (--) sur la prononciation, on va dire, voilà, plus sur la prononciation, et euh je
 296 parle plus agilement, enfin j'sais pas si ça se dit, je parle plus facilement.
- 297 Photographe : Et <Kylie>, t'en pense quoi, toi ?
- 298 <Kylie> : Des quatre années ?
- 299 Photographe : Oui, du travail qui a été fait.

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 300 <Kylie> : Ben je sais pas
- 301 Photographe : Qu'est-ce que t'en retiens ?
- 302 <Kylie> : Ben qu'on a appris des choses, je sais pas.
- 303 Photographe : Est-ce que t'as l'impression que c'était bien ? une expérience qui a été bénéfique ?
- 304 <Kylie> : Oui.
- 305 Photographe : Est-ce que ça t'a aidée pour toi, pour ton développement ?
- 306 <Kylie> : Oui.
- 307 Photographe : Au niveau de la relation avec les autres ?
- 308 <Kylie> : Ouais
- 309 Photographe : Est-ce qu'y a un moment qui t'a plus marquée, en fait, dans ces quatre années ?
- 310 <Kylie> : Ben cette année. Parce que j'sais pas, j'ai bien aimé cette pièce.
- 311 Photographe : Et tu dis t'as bien aimé cette pièce, tu pourrais dire qu'est-ce que t'as aimé dans cette
- 312 pièce ? enfin, qu'est-ce qui t'a plu ?
- 313 <Kylie> : Ben toute la pièce en fait.
- 314 Photographe : Ouais. Et qu'est-ce qui t'a plu dedans ?
- 315 <Kylie> : Ben j'sais pas, tout.
- 316 Photographe : Et tu saurais dire pourquoi ?
- 317 <Kylie> : Non
- 318 Photographe : T'as bien aimé cette pièce !
- 319 <Kylie> : Oui
- 320 <Isabelle> : Bon vas-y, j'te sauve en fait, bon du coup, en fait, Ben (.) t'as dis quoi : cette année t'as bien
- 321 aimé ?
- 322 <Kylie> : Ouais (.) j'ai bien aimé.
- 323 <Isabelle> : Ça t'a marquée, c'est ça ?
- 324 <Kylie> : Ouais
- 325 <Isabelle> : On va dire, euh (---) Non, bon en fait, je parle pour moi-même alors. Du coup parce que c'est
- 326 la dernière année et que après j'suis pas trop sûre de faire théâtre.
- 327 Photographe : Qu'est-ce que ça a changé le fait d'avoir une personne en plus qui écrit les textes - enfin
- 328 là je parle de Lutz en l'occurrence - par rapport aux années précédente où c'étaient surtout les 2
- 329 comédiennes qui finalement vous encadraient, quoi ?
- 330 <Kylie> : Ben là on avait des rôles qui étaient à nous, quoi, et comme on avait fait des trucs pour qu'il
- 331 fasse le texte (---)
- 332 Photographe : Vous aviez quoi ?
- 333 <Kylie> : Ben on s'est, on avait décrit notre personnage, donc euh là le personnage y, voilà, c'est avec ce
- 334 qu'on a fait, quoi.
- 335 Photographe : Et pour toi c'était important ça, enfin ça change quelque chose ça, plutôt que de partir
- 336 sur un personnage imaginaire, enfin qui ne partirait pas du travail que vous avez fait ensemble avant ?
- 337 <Kylie> : Ben (.) oui.

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 338 Photographe : Pourquoi ?
- 339 [Pas de réponse]
- 340 Photographe : Le fait simplement d'avoir (---) tu disais vous avez fait un travail avant avec euh (---)
- 341 <Isabelle> : Ah, avant d'écrire, ben la scène, avant d'inventer, on a dû, on a dû faire quoi déjà ? ah oui,
- 342 on a dû euh s'inventer un personnage et après écrire, son âge, du genre, na na na, et puis j'sais pas
- 343 quoi, son secret, un truc comme ça, et du coup après on a assemblé tout ça, enfin Lutz il a assemblé
- 344 tout ça et du coup il nous a, il nous a, on va dire il a écrit la scène à partir de ça.
- 345 Photographe : Ça vous a aidés ça ?
- 346 <Isabelle> : Aidés ? enfin, aidés en quoi ? enfin j'comprends pas.
- 347 Photographe : Non parce que <Kylie> disait que c'était plus pour aider dans la pièce, si j'ai bien
- 348 compris
- 349 <Isabelle> : Ah, ben du coup, comme c'est notre personnage, on va dire, c'est mieux, mais moi du coup
- 350 j'ai pas pu être mon personnage, en fait, parce que on m'a fait (---)
- 351 Photographe : Ah oui en fait t'as fait un autre personnage que ce qui était prévu ?
- 352 <Isabelle> : Oui, voilà en fait, euh (--) on m'a mis (---)
- 353 Photographe : On t'a mis d'office dans le rôle de la méchante
- 354 <Isabelle> : Oui, c'était pas mon personnage, mais bon, c'est pas grave.
- 355 Photographe : Et est-ce que t'es déçue, du coup, de pas avoir joué le rôle (---)?
- 356 <Isabelle> : Non en fait je trouve c'est bien. Non j'trouve, ça va, j'suis pas déçue. Au début oui, mais là
- 357 non, parce que je trouve qu'il est bien en fait le personnage, donc euh (---)
- 358 Photographe : Et alors demain, vous êtes un petit peu stressées pour demain ou pas, non, ça va ?
- 359 <Isabelle> : Non
- 360 Photographe : Vous êtes contentes de jouer ?
- 361
- 362 <Isabelle> et <Kylie> : Oui
- 363 Photographe : Et le plateau, vous avez vu un petit peu le plateau, non ?
- 364 <Isabelle> : Oui
- 365 Photographe : Vous le trouvez comment ?
- 366 <Kylie> : Grand
- 367 <Isabelle> : Grand, bien, normal, enfin oui, bien. Enfin j'trouve c'est bien que y'a des (---) ((geste de la
- 368 main qui monte))
- 369 Photographe : Des gradins ?
- 370 <Isabelle> : Voilà, des gradins. Du coup, c'est bien. Voilà.
- 371 Photographe : C'est pas trop impressionnant ?
- 372 <Isabelle> : Non
- 373 Photographe : Ben merci
- 374 Toutes les deux : De rien
- 375 Photographe : Vous voulez rajouter un petit mot ? y'a un truc qui vous semble important ?

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

376 Toutes les deux : Non

377

378 <Jason> et <Arno>

379

380 Photographe : En fait, nous on voudrait un petit peu avoir vos impressions avant la pièce, qui va se
381 passer demain, parce que c'est quand même un peu, en même temps un moment important et puis en
382 même temps c'est aussi la fin d'une belle aventure, des quatre ans, du coup, euh (---)Finalement dans
383 quel état ça vous met ?

384 <Jason> : C'est triste

385 <Arno> : C'est triste et en même temps joyeux, c'est ça qui est marrant.

386 <Jason> : C'est triste parce que Ben (.) en fait, on a tellement été habitués d'être ensemble, enfin dans
387 des projets comme celui-là, et donc voilà ; en fait au début on n'était pas aussi liés que maintenant parce
388 que, en fait, c'est le théâtre qui nous a réunis en quelque sorte, j'sais pas, c'est, ouais on est plus unis
389 que d'autres classes, quoi.

390 <Arno> : Ouais je pense, parce que quatre ans quand même c'est (---)

391 <Jason> : Tu vois, les non bilangues c'est pas, c'est pas la même chose que nous. Nous les bilangues on
392 est vraiment (---) moi perso les autres j'les aime pas ; j'dis la vérité, moi j'aime pas cette classe.

393 <Arno> : Tu parles de ??? ou tu critiques la classe ?

394 <Jason> : J'critique la classe ; parce que j'aime pas ; je préfère vous que ma classe.

395 <Arno> : Parce que nous on se connaît depuis quatre ans

396 <Jason> : Y'en a même qui se connaissent depuis la maternelle.

397 Photographe : Qu'est-ce que ça t'a apporté par rapport au, par rapport (---) le fait de faire du théâtre
398 dans une langue qui n'est pas forcément la tienne à la base, qu'est-ce que, en quoi ça t'a aidé ? qu'est-ce
399 qui était difficile aussi ?

400 <Jason> : Ben moi, au départ, moi j'suis hyper timide. Mais, euh (--) maintenant j'suis moins timide et
401 donc ouais ça m'a ouvert. Même ma mère elle le dit tout le temps : maintenant t'es moins timide et
402 tout ; j'lui dis ben ouais (.) c'est ça hein ! on m'dit ouais ouais c'est sûr, c'est ça, y'a pas autre chose. Et
403 puis la langue ben c'est plus dur que le français, que faire du théâtre français, parce que parfois on
404 comprend même pas, on est obligé d'apprendre du par cœur, on n'est pas comme si on est en train de
405 le dire naturellement ; c'est ça aussi qui est dur. Faut essayer de le dire naturellement. Faut tout le
406 temps s'adapter, quoi.

407 Photographe : Tu vas continuer le théâtre ?

408 <Jason> : Oui, moi je vais continuer. Pour, en fait j'ai envie de tester le théâtre dans la langue française ;
409 parce que j'ai jamais encore fait et j'aurais envie de tester pour voir si c'est plus facile, si euh j'aime bien
410 ou pas ; une année, juste pour voir, ça me suffit, plus pour savoir si je continue. Et puis j'ai choisi option
411 audiovisuel pour le lycée, parce que avec les caméras, les photos, tout ça, etc (---) puis on est partis au
412 musée à Turin du cinéma ; moi j'ai bien aimé et c'était pour voir tout ça quoi, tout le domaine un peu
413 audiovisuel. Oui ça me plaît.

414 Photographe : Et t'as déjà vu, enfin tu, tu, tu regardes des fois des pièces de théâtre ou des (---)

415 <Jason> : Oui j'regarde. Je regardais enfin, quand j'étais petit : Oui-Oui, après de plus en plus quand j'ai
416 grandi j'ai regardé d'autres choses, et puis après avec l'école on a regardé totalement autre chose avec
417 d'autres langues (---) on a appris aussi comme quoi, dans les pièces de théâtre, y'avait des surtitres,
418 c'est-à-dire qu'on pouvait voir la traduction de la langue sur un petit écran en haut ou en bas, ça
419 dépend ; et puis, ouais (.) y'a plein de choses, et puis aussi avec le théâtre on a appris plusieurs,

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 420 plusieurs euh pièces de théâtre ; y en a qui sont différentes aux autres ; y en a de plus modernes, y en a
421 de plus anciens, enfin ça dépend ; y en a c'est des reprises, y en a c'est carrément inventé par, ben
422 comme nous, par un dramaturge.
- 423 Photographe : Et toi, y'a des, des, est-ce qu'il y a des rôles qui t'intéressent plus que d'autres à jouer ?
424 est-ce qu'il y a des types de pièces qui te touchent plus que d'autres, ou (---)
- 425 <Jason> : Ben moi j'aime bien les pièces quand ça raconte des histoires euh (--) par exemple, qu'on
426 connaît tous, par exemple Roméo et Juliette : oui mais un petit rôle, hein, ça me suffit, parce que je
427 connais l'histoire et puis euh (--) je sais comment je vais l'interpréter, etc (---) et je sais ce qu'il y a là-
428 dedans (---) donc ce sera plus facile de comprendre pour les autres et pour moi aussi, en fait. Ouais (.)
429 des pièces connues ou des histoires connues. C'est beaucoup plus facile à jouer. Comme l'année
430 dernière, on avait joué Tom Sawyer.
- 431 Photographe : Et en quoi finalement, quand tu joues un rôle, enfin si t'es amené à jouer un rôle d'une
432 pièce qui a été connue et déjà beaucoup jouée, est-ce que toi tu as l'impression que tu donnes quelque
433 chose de toi quand même ? malgré que ce soit un rôle déjà qui t'est imposé, avec un texte qui t'est
434 imposé ?
- 435 <Jason> : Ouais ouais (.) c'est sûr, parce que euh (--) on a tous, par exemple y'a trois personnes qui
436 jouent le même personnage, mais ils le joueront différemment ; peut-être avec les mêmes répliques
437 mais différemment, avec euh d'autres personnalités ; parce que c'était comme l'année dernière, on en
438 avait, j'sais pas, 5 qui jouaient Huck, 5 qui jouaient Tom dans Tom Sawyer, euh (--) c'était pas du tout la
439 même chose. Ça dépend de la personne.
- 440 Photographe : Et si tu repenses aux quatre dernières années, si tu réfléchis, quels sont les moments qui
441 t'ont, qui t'ont marqué ? ou que tu retiendrais ?
- 442 <Jason> : Ben (.) euh (--) la première fois qu'on avait eu, qu'on avait eu ComAll et ComAng1, et on s'est
443 dit, c'est comme si, comment dire, un petit cours juste pour savoir un peu c'est quoi le théâtre, mais
444 pas plus ; finalement ils ont insisté jusqu'à aujourd'hui et on s'est rendu compte comme quoi c'est
445 vraiment un vrai projet, qui était à long terme, quoi, et donc euh (--) c'était bien, et puis c'est ça qui m'a
446 marqué, parce que en fait ils nous ont vraiment assistés jusqu'au bout. C'est pas comme si Sandrine on
447 la voyait plus, un an, tout ça ; là c'était vraiment jusqu'au bout, y nous ont dit quatre ans, c'était
448 vraiment les quatre ans. Et puis il y a un peu de nostalgie aussi parce que je vais partir au lycée, ça va
449 me manquer tout ça ; ouais. C'est devenu une habitude, tous les ans de faire une pièce de théâtre (---)
- 450 Photographe : Tu continueras à voir tes copains ?
- 451 <Jason> : Ouais j'espère.
- 452 Photographe : Même si t'es pas dans le même lycée ?
- 453 <Jason> : Ouais j'espère.
- 454 Photographe : <Arno>, <Isabelle> (), tout à l'heure, (elle nous disait) que vous aviez le rôle des
455 méchants dans la pièce. Qu'est-ce t'en penses toi ?
- 456 <Arno> : D'un côté c'est une responsabilité parce que si nous, par exemple, on oublie un peu de texte,
457 ben les gens, les autres, y vont perdre, euh (--) y vont perdre le rythme, mais d'un autre côté, j'sais pas,
458 c'est presque égal, y'a des points positifs, y'a des points négatifs. D'un côté c'est pas si cool d'être les
459 manipulateurs du groupe, mais d'un autre côté, si personne n'aurait fait ce rôle, ben la pièce elle serait
460 pas là, quoi.
- 461 Photographe : C'est sûr. Et à toi ça t'apporte quoi finalement cette responsabilité de te dire que t'as,
462 t'as, t'as beaucoup de texte, hein, parce que t'as quand même pas mal de texte à apprendre, et en même
463 temps si tu te plantes ça peut déstabiliser un peu le groupe, non ?
- 464 <Arno> : Personnellement c'est un stress de ouf pour ça, parce que si, euh (--) parce que par exemple
465 j'sais pas moi, si <Jason>, par exemple, y se trompe dans un texte, c'est pas grave, on peut le rattraper,

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 466 mais moi si je me trompe, comme c'est.; personne ne pourra me rattraper, vous voyez. Donc euh c'est
467 en même temps ma responsabilité à moi en temps qu'acteur,
- 468 <Jason> : De meneur de groupe surtout, meneur de groupe
- 469 <Arno> : Ouais (.) et en même temps j'ai ma responsabilité à moi, et en même temps, si je me plante,
470 ben tout le monde va se planter ; donc ça met le stress mais, mais ça fait du bien quand, quand, quand
471 on réussit, quoi.
- 472 Photographe : Est-ce que ça t'a changé de vivre cette expérience ? Est-ce que ça t'a aidé ?
- 473 <Arno> : Par moments ça m'a aidé. C'est comme a dit <Jason>. Moi aussi avant j'étais, j'étais trop
474 timide, maintenant ça va, je suis un peu plus sociable ((rire)). Non, vraiment, le théâtre c'est, c'est une
475 bonne expérience, surtout quand, quand on est au début du collège, comme ça, on passe quatre ans
476 avec ses amis, tout ça, c'est une bonne expérience. Personnellement moi aussi j'aurai de la nostalgie
477 pour ça.
- 478 Photographe : Et ça te donne pas envie de continuer le théâtre, comme <Jason> ?
- 479 <Arno> : Personnellement oui, un an. Je vais voir après si le théâtre français est bien ou pas. J'fais un an
480 et après, si, si ça me plait, ben j'continue.
- 481 Photographe : Ah tu vas continuer toi ?
- 482 <Arno> : Après ça va dépendre ; ça va dépendre si j'aime, déjà, et après ça va dépendre, j'sais pas. J'y
483 réfléchirai l'année prochaine.
- 484 Photographe : D'accord. Est-ce que t'as un moment fort dont tu te souviens plus particulièrement sur
485 ces quatre années ? est-ce que t'as quelque chose qui te (---)
- 486 <Arno> : Le moment le, qui m'a marqué le plus quoi ? le premier jour de théâtre, personnellement.
- 487 Photographe : En 6^e ?
- 488 <Arno> : Ouais. Au début, j'croyais qu'on allait (---) on est partis vers le gymnase, j'croyais qu'on allait
489 faire du, du sport et j'étais bien content : à la place de l'anglais, du sport. Voilà, le théâtre ! Au début
490 j'aimais pas. Mais avec le temps j'ai bien aimé. Personnellement c'est le premier jour. Quand on y
491 réfléchit, là, quatre ans derrière, on a bien taffé quoi !
- 492 Photographe : Et au début vous disiez quoi entre vous, après avoir, euh (---) après avoir fait des cours
493 de théâtre ?
- 494 <Arno> : Au début, personnellement, de mon point de vue la classe, elle se disait : ok, on aura pas
495 cours, ça va passer, à la place on aura théâtre, ben on va s'asseoir, on va rien faire, mais à un moment,
496 ben on a commencé à bien travailler, par rapport au théâtre, c'est-à-dire on s'est investis et ça paye.
497 Avec, avec, c'est devenu une habitude. Par exemple chaque an on a un spectacle et c'est, et c'est une
498 responsabilité, et à la fin, voilà, on se fait plaisir sur ce truc, c'est tout.
- 499 Photographe : Et t'en parle beaucoup à ta famille de ce que tu fais ?
- 500 <Arno> : Ouais (.) ouais (.) ça va.
- 501 Photographe : Et qu'est-ce qu'y=z=en disent alors ?
- 502 <Arno> : Personnellement, c'est un peu comme <Jason> : Y m'disent ouais (.) j'suis un peu moins
503 timide, c'est une bonne expérience vraiment, c'est bien. Je suis plutôt satisfait.
- 504 Photographe : Tu connaissais un peu le théâtre avant ? t'avais déjà vu des pièces ?
- 505 <Arno> : Non. Avant je, avant ça m'intéressait pas du tout. Maintenant ça m'intéresse assez, avant
506 j'étais pas (---) non. Maintenant c'est le contraire, ça va. Après ça va dépendre de la pièce mais ça va.
- 507 Photographe : Et au niveau des langues, qu'est-ce que, c'était quand même un gros, un gros contexte,
508 quand même euh (---) en allemand faut quand même euh (---)

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 509 <Arno> : Ben l'allemand c'est une langue assez difficile, mais euh (--) ça va. Parce que moi, ma langue
 510 natale c'est l'arabe, surtout si je parle l'arabe littéraire c'est encore plus dur que l'allemand, donc euh
 511 ça passe assez bien. J'ai pas beaucoup de difficultés ; ça va au niveau de la langue.
- 512 Photographe : Et de le faire dans le cadre du théâtre, ça t'a aidé pour l'apprendre ?
- 513 <Arno> : Ouais (.) parce que c'est, c'est différent. Par exemple l'anglais, quand j'ai commencé l'anglais
 514 vers la primaire, au début ben on faisait presque jamais en oral. On écrivait tout le temps. Donc
 515 maintenant à l'oral en anglais j'suis bof bof, mais en allemand, comme on a commencé dès le début
 516 avec euh (--) avec le théâtre, comme ça apprenait à prononcer et tout ça, maintenant ça va, c'est plus
 517 facile à maîtriser comme langue.
- 518 Photographe : Merci beaucoup.
- 519
- 520 <Melinda> et <Rayan>
- 521
- 522 Photographe : Comment ça s'est passé, déjà, aujourd'hui, par rapport au voyage ? Est-ce que vous vous
 523 attendiez à ce que vous avez vécu ? Quelles sont vos impressions de la représentation ? et maintenant,
 524 comment vous vous sentez, maintenant que c'est fini ?
- 525 <Melinda> : Ben par rapport au voyage, euh (--) j'savais pas trop comment ça allait se passer, mais bon
 526 c'est plus une bonne nouvelle, qu'on a bien profité. Après question théâtre, euh (--) au début ça allait
 527 mais au moment de monter sur scène, le stress là il a commencé à monter, puis après c'est venu tout
 528 seul, et une fois que c'est fini, Ben (.) en fait là, on réalise pas trop vu qu'c'est, qu'on vient juste de
 529 terminer, mais c'est je pense à la rentrée qu'on va réaliser qu'on n'aura plus théâtre, euh (--) que le
 530 projet il est fini ; et c'est un peu triste quand même. Mhm.
- 531 Photographe : Qu'est-ce que ça t'a apporté à toi pendant ces quatre ans ?
- 532 <Melinda> : Ben le théâtre ça apporte de la confiance en soi, euh (--) ça permet d'enlever la timidité,
 533 euh (--) ça apporte plein de choses en fait. Ça permet de découvrir plein de choses sur sa personnalité,
 534 sur euh (--) j'sais pas comment trop expliquer mais ça apporte beaucoup de choses.
- 535 Photographe : Tu t'attendais, quand t'as commencé en 6^e, à ce que t'allais vivre pendant ces quatre
 536 années ?
- 537 <Melinda> : Non. Quand j'ai commencé j'savais pas qu'ça allait être comme ça, que, qu'on allait autant
 538 s'attacher en fait. Parce que, euh (--) finalement, voilà quoi, le théâtre ça fait quatre ans qu'on en fait, on
 539 en a tout le temps fait et pour nous c'est normal maintenant d'en faire. Donc ça fait bizarre ; mais
 540 j'm'attendais pas à ce que ça soit comme ça au départ. Avec autant d'émotion et tout.
- 541 Photographe : Est-ce que tu vas continuer le théâtre après ?
- 542 <Melinda> : J' pense pas. En plus au lycée déjà ça sera pas pareil que ces quatre ans là. Mais je pense
 543 pas qu'au lycée je continuerai le théâtre.
- 544 Photographe : Et au niveau des langues, qu'est-ce que ça t'a apporté ?
- 545 <Melinda> : Ben au niveau de l'anglais et de l'allemand, ben en fait ça permet d'apprendre d'une autre
 546 manière. C'est pas comme en cours : t'écris tes cours, tu les apprends ; là tu parles, donc euh (--) en fait
 547 tu te débrouilles par tes propres moyens et ça te permet d'apprendre (---) déjà en jouant les pièces on
 548 apprend de nouveaux mots, on apprend de nouveaux trucs, donc ça va te permettre de mieux t'exercer
 549 avec la langue.
- 550 Photographe : T'as un souvenir en particulier sur ces quatre années ?
- 551 <Melinda> : Mhm, non c'est un tout en fait, vraiment c'est quatre années, c'est un tout.

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 552 Photographe : Si tu repenses aux quatre ans, s'il y a quelques images, y'a peut-être quelques moments
553 qui ont retenu ton attention ?
- 554 <Melinda> : Quand on avait tourné les clips, ça c'était bien ; c'est vraiment là où on s'amusait, on
555 pouvait vraiment se lâcher, faire ce qu'on voulait, donc ça c'est des moments qui sont dans ma tête et
556 que j'avais pas oublier.
- 557 Photographe : T'as des détails en particulier ? Des moments très précis de ces clips ?
- 558 <Melinda> : Ben c'était le premier avec la chanson de Farrel Williams : Happy, quand on était dans la
559 cour, avec la classe et tout, c'était vraiment un clip qu'on a mis en place, ça c'était vraiment bien à faire.
- 560 Photographe : Qu'est-ce qui t'a plu là-dedans ?
- 561 <Melinda> : Ben on pouvait se lâcher, on faisait ce qu'on voulait, euh (--) ouais on pouvait vraiment se
562 lâcher et c'était (--) on réfléchissait pas, on pensait à rien et on y allait comme ça, c'était cool.
- 563 Photographe : Comment t'as trouvé le travail avec Lutz par rapport aux années d'avant où y avait pas
564 de, enfin où y avait juste les comédiennes qui vous faisaient travailler ? Qu'est-ce que ça vous a apporté
565 en plus ?
- 566 <Melinda> : Ben (.) déjà c'était bien de co-écrire une pièce de théâtre avec lui ; en lui donnant nos
567 idées, il nous a fait une pièce, euh (--) et déjà c'était bien ; c'était pas comme les autres années, entre
568 guillemets pour moi, c'était vraiment une vraie pièce, y'avait une cohérence : un début, un milieu, une
569 fin ; et ouais (.) cette année avec Lutz, euh (--) on a fait un, un bon travail. C'était bien.
- 570 Photographe : Et comment tu situes alors cette année par rapport aux autres ?
- 571 <Melinda> : Ben c'est la concrétisation, c'est vraiment la dernière année, on a voulu faire un grand truc,
572 on a voulu faire une belle pièce pour vraiment marquer la fin ; comme c'est notre dernière année de
573 théâtre, après ça sera fini tout ça, donc on a vraiment voulu finir en beauté.
- 574 Photographe ((s'adressant à <Rayan>)) : Et alors toi, t'étais pas là au début, en fait, comment t'as
575 trouvé en fait quand t'es arrivé et qu'est-ce que t'as pensé ?
- 576 <Rayan> : Ben que c'était mieux que, que, que mon ancien collègue, où on écrivait et on écoutait. Euh (--)
577) on apprenait plus vite.
- 578 Photographe : Ça t'a aidé par rapport à ce que tu faisais avant ?
- 579 <Rayan> : Ouais (.) hum.
- 580 Photographe: Parce que du coup, est-ce que t'es amené à plus prendre la parole, ou est-ce que c'est
581 plus facile de t'exprimer ?
- 582 <Rayan> : Oui
- 583 Photographe : Euh (--) toi, cette année t'es arrivé ?
- 584 <Rayan> : Non, l'année dernière.
- 585 Photographe : Au niveau des, des, des langues, en fait, qu'est-ce que, comment ça t'a aidé ?
- 586 <Rayan> : Ben (.) euh quand quand, quand on fait théâtre, ben on apprend plus vite. Parce qu'on, on
587 apprend des choses par coeur et euh (--) on les, on les retient. Voilà.
- 588 Photographe : D'accord. Et ça t'aimais bien ?
- 589 <Rayan> : Mhm.
- 590 Photographe : D'accord. Et est-ce qu'il y a quelque chose qui t'a marqué particulièrement dans ces 2
591 années ?
- 592 <Rayan> : Ben cette année, quand on a fait ce voyage ; ben j'crois pas qu'ça allait, qu'ça allait
593 être comme ça.

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 594 Photographe : Tu croyais que ça allait être comment ?
- 595 <Rayan> : Beeen (--) j'sais pas.
- 596 Photographe :
- 597 Ça t'a surpris, quoi ?
- 598 <Rayan> : Mhm.
- 599 Photographe : T'avais déjà voyagé ?
- 600 <Rayan> : Euh (--) non.
- 601 Photographe : C'était la première fois que tu voyageais ?
- 602 <Rayan> : Mhmhm. Non, mais avec l'école.
- 603 Photographe : Oui, avec l'école. Et euh (--) ça t'a surpris, dans la pratique ça t'a surpris ?
- 604 <Rayan> : Euh (--) moi je croyais pas qu'il y avait un grand théâtre, euh (--) dans un grand théâtre. Je
- 605 croyais qu'il y avait une petite salle et y avait pas beaucoup de gens, ou comme ça.
- 606 Photographe : Et ça vous a impressionnés de jouer sur cette scène par rapport à la scène de Bobigny ?
- 607 <Rayan> : Euh (--) ouais
- 608 Photographe : Et toi, <Melinda>, t'as trouvé ça plus difficile ?
- 609 <Melinda> : Euh (--) ben au niveau de la scène oui, elle était plus grande ; fallait, fallait vraiment qu'on,
- 610 que les mouvements y soient bien visibles, même la parole, fallait parler fort. Après pour les
- 611 personnes, quand on avait joué au Goethe Institut, j'crois qu'il y avait l'année dernière ou en 5^e, ben
- 612 y'avait beaucoup plus vite que la salle elle était plus grande, donc y'avait beaucoup plus de personnes,
- 613 donc les personnes, euh y'a toujours un peu de stress mais ça ça me dérangeait pas trop, mais c'était
- 614 vraiment sur la scène, euh fallait vraiment travailler vite qu'elle était beaucoup plus grande que les
- 615 autres.
- 616 Photographe : () (Jusqu'à là vous aviez joué devant la famille tandis que là c'étaient des gens que vous
- 617 ne connaissiez pas, c'était un vrai truc ; la salle était assez pleine, ça a dû changer un petit peu les
- 618 choses ? Ça vous a fait quel effet quand vous étiez sur scène ?)
- 619 <Melinda> : Ben (.) en fait, déjà avec les parents, déjà y'a de la pression : vite que c'est tes parents, t'as
- 620 envie de bien jouer devant eux ; mais devant ce public là aussi vite que, déjà, y en a qui comprennent
- 621 la langue donc y faut vraiment essayer de bien parler pour qu'ils puissent comprendre ; faut pas non
- 622 plus faire trop d'erreurs dans les phrases vite qu'y vont voir, euh (--) c'est pas cohérent ; alors qu'avec
- 623 la famille, même si tu fais une erreur ils vont pas trop voir vite que y comprennent pas en fait ce qu'on
- 624 dit ; c'est juste avec les gestes y vont comprendre ; mais là ils comprenaient tous les (---) donc en fait ça
- 625 met un peu de stress, mais après, une fois qu'on est sur scène, ça part. On joue directement et on
- 626 oublie.
- 627 Photographe : Et moi y'a une chose qui m'a frappé quand vous avez, quand vous avez joué : c'est, du
- 628 coup vous étiez beaucoup plus présents que sur la scène à Bobigny. Enfin tu disais tout à l'heure que
- 629 vous vous étiez lâchés, enfin que vous aviez cette sensation là ; est-ce que vous avez parlé de ça, la
- 630 veille par exemple ?
- 631 <Melinda> : Oui, avant de monter, dans les loges on a dit qu'il fallait tout donner vraiment, vite qu'en
- 632 plus elle est grande, donc il faut vraiment bien jouer, faut vraiment exagérer sinon euh le public il va
- 633 pas voir en fait, donc faut vraiment (---) on s'est dit, oui on s'est dit que là fallait qu'on se lâche ; en plus
- 634 c'est notre dernière représentation ; c'était vraiment la toute dernière, donc on s'est dit que c'était le
- 635 moment de se lâcher.
- 636 Photographe : () (Donc ça ça a bien marché en fait. Y'a autre chose que t'aurais d'important à dire sur
- 637 votre travail ?)

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 638 <Melinda> : Sur le travail de ces quatre ans c'est juste, oui, que le théâtre c'est vraiment (---) au début
 639 j'me suis dit ça va être juste un truc comme ça, mais le théâtre ça apporte vraiment beaucoup de
 640 choses. C'est vraiment, euh (--) les gens qui ont envie d'en faire, c'est bien ; ça va leur apporter
 641 beaucoup de choses et c'est bien.
- 642 Photographe : Si tu pouvais parler en quelques mots de ces choses, tu dirais quoi ?
- 643 <Melinda> : Ben comme j'ai dit, ça t'apporte plein de choses au niveau caractère, ça te permet de
 644 t'affirmer, de prendre confiance, d'enlever la timidité pour ceux qui=z=en ont, euh ; parce que au début,
 645 la première fois c'est pas facile de jouer sur scène, mais au fur et à mesure euh (--) t'apprends vraiment
 646 à oublier et à jouer vraiment ton personnage, donc ça apporte beaucoup de choses.
- 647 Photographe : Est-ce que ça a changé vos rapports avec les profs, peut-être ? le fait de vivre ça ?
- 648 <Melinda> : Ben (.) EnsAll ça fait quatre ans qu'elle est dans le théâtre, EnsAng2 trois ans, euh (--) d'un
 649 côté par rapport aux autres profs, oui, on est plus à l'aise avec eux ; par rapport dans leur cours, quand
 650 on est en cours avec eux, ben on se sent plus à l'aise ; on arrive vraiment à parler, à dire ce qu'on
 651 pense; des fois quand on a des choses à dire, euh (--) ben on fait des débats et tout ; on se sent plus à
 652 l'aise avec euh (--) je pense avec les profs du théâtre.
- 653 Photographe : Ok, merci
- 654 <Melinda> : De rien.
- 655
- 656 <Zero> et <Lyonel>
- 657
- 658 Photographe : Ok. Euh (--) c'était comment déjà ?
- 659 <Zero> et <Lyonel> : C'était bien.
- 660 <Lyonel> : Pour l'instant, ouais (.) c'était bien.
- 661 Photographe : Votre spectacle à vous ?
- 662 <Lyonel> : Ah moi j'ai [trouvé (---)
- 663 <Zero> : Qu'on avait] un peu de retard
- 664 <Lyonel> : Quelques petits trucs mais c'était mieux qu'en répétition.
- 665 Photographe : Est-ce que ça vous a mis un peu la pression, alors, de jouer au théâtre avec une salle (---)
- 666 <Lyonel> : Ben moi ça m'a pas mis la pression. Enfin si, j'avais un peu le trac en attendant le début du
 667 spectacle, mais sur scène non.
- 668 <Zero> : Moi pas du tout, pas du tout.
- 669 Photographe : Maintenant que c'est fini, alors, qu'est-ce que vous ressentez ?
- 670 <Lyonel> : Du soulagement. Et si c'était à refaire, je le referais.
- 671 Photographe : Pourquoi tu dis soulagement ?
- 672 <Lyonel> : Parce que au moins c'est fait et on peut savoir les appréciations des autres. Les
 673 commentaires des autres.
- 674 Photographe : Ça t'a stressé un peu quand même ?
- 675 <Lyonel> : Ouais (.) au début.
- 676 Photographe : Ça te stressait plus que à Bobigny ?
- 677 <Lyonel> : Non, à Bobigny c'était plus stressant encore.

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 678 Photographe : Pourquoi ?
- 679 <Lyonel> : Parce que (---)
- 680 <Zero> : Parce que on nous connaît ; ça fait bizarre, quoi.
- 681 <Lyonel> : Là c'étaient des inconnus, donc (---)
- 682 Photographe : Qu'est-ce qui vous a plu dans cette expérience de quatre années ?
- 683 <Lyonel>, ((s'adressant à <Zero>)) : Qu'est-ce qui t'a plu ?
- 684 <Zero> : Ben parfois on fait des sorties, et parfois ben on fait pas, on fait pas cours quoi. Ben c'est pas
685 des heures de cours, ben c'est un travail presque plus collectif, quoi.
- 686 Photographe : Vous avez pas pris ça comme des cours ?
- 687 <Lyonel> : Oui, voilà.
- 688 <Zero> : Voilà
- 689 <Lyonel> : On a pris ça plus comme amusement. C'est les sorties et le fait qu'on n'est plus dans
690 l'ambiance d'une classe. Qu'on est plus dans l'ambiance des répétitions de théâtre.
- 691 Photographe : Est-ce que vous avez quand même l'impression d'apprendre ? Ca vous a aidés à
692 apprendre quelque chose ?
- 693 <Lyonel> : Ben on entend beaucoup la prononciation des comédiennes ; après personnellement si j'ai
694 appris des nouveaux trucs par rapport aux langues ? J'sais pas, mais peut-être, sûrement.
- 695 Photographe : Et est-ce que ça vous a changés ?
- 696 <Lyonel> : La personnalité ?
- 697 Photographe : Oui, la pratique du théâtre.
- 698 <Lyonel> : Euh (--) je sais que j'ai changé depuis la 6^e, un gros changement, mais je sais pas si c'est
699 grâce ou à cause du théâtre.
- 700 <Zero> : Pareil.
- 701 Photographe : Et quand vous pensez aux quatre années, en se concentrant, comme ça, quels sont les,
702 enfin est-ce que t'as gardé quelques moments, quatre ou 5, par exemple ? Des moments que vous avez
703 aimé ou pas, d'ailleurs, et dont vous vous souvenez le plus ?
- 704 <Lyonel> : Moi, ce qui me reste en tête c'est quelques sorties. Qu'on a faites dans des autres théâtres,
705 en regardant d'autres théâtres. Après, en 6^e 5^e c'était l'espace détente, par exemple, dans la salle de
706 sport, de motricité ; ça c'était bien, c'était relaxant. Après c'étaient les, les, j'sais pas comment on
707 appelle ça, ((s'adressant à <Zero>)) comment on appelle ça ?
- 708 <Zero> : En théâtre ?
- 709 <Lyonel> : Non, avant, avant une scène
- 710 <Zero> : Préparations ?
- 711 <Lyonel> : Oui, préparation, un genre de préparation.
- 712 Photographe : Des échauffements ?
- 713 <Lyonel> : Ouais (.) échauffements, voilà.
- 714 Photographe : Ça ça t'a marqué ?
- 715 <Lyonel> : Mhm. C'était bien. Après, le reste c'était de la répétition.
- 716 Photographe : Est-ce qu'il y a des choses qui vous ont pas plu ?

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 717 <Zero> : Non, pas trop
- 718 <Lyonel> : Non
- 719 Photographe : Est-ce que ça vous a demandé à certains moments des efforts ? Parce que voilà, le théâtre, c'est aussi vous montrer, vous, par rapport à d'autres (---)
- 720
- 721 <Lyonel> : Ben (.) si on est timide, y faut vraiment ne pas être timide et parler à haute voix. Des efforts
- 722 ? Oui c'est plutôt sur la personnalité qu'on fait des efforts. Ça (---) il faut être un nouveau personnage,
- 723 donc sortir de soi, c'est ça.
- 724 Photographe : Sortir de ?
- 725 <Lyonel> : De nous-mêmes.
- 726 Photographe : Tu peux expliquer ça un petit peu ?
- 727 <Lyonel> : Ben quand on est dans un autre personnage, on n'est plus nous-mêmes ; ça veut dire on
- 728 joue une autre personnalité ; on change de nous ; que ce soit moralement, en personnalité, style
- 729 vestimentaire et tout.
- 730 Photographe : Et toi ça t'a fait quoi ça, d'interpréter un personnage ?
- 731 <Lyonel> : Euh (--) ben de ne plus être dans ma peau, peut-être, d'être dans une autre, une autre
- 732 personne
- 733 Photographe : Et c'est plutôt agréable, ou ?
- 734 <Lyonel> : Oui, c'est plutôt agréable. De tout le temps être nous-même, ok, mais de jouer d'autres
- 735 personnes ça peut être sympa.
- 736 ((S'adressant à <Zero>)) T'as pas parlé toi
- 737 <Zero> : Si, j'ai parlé
- 738 Photographe : Comment t'as ressenti toi aujourd'hui sur le plateau ?
- 739 <Lyonel> : Comment je me suis ressenti ?
- 740 Photographe : Oui
- 741 <Lyonel> : ((s'adressant à <Zero>)) : j'te laisse répondre
- 742 Photographe : Si non vous avez envie de poursuivre par la suite le théâtre ?
- 743 <Lyonel> : Après ? ben moi peut-être. Après j'avais vu les conditions. Mais après le théâtre au lycée,
- 744 c'est pas dans les autres langues ; ça reste dans le français, par exemple, enfin je pense quoi. Là c'est
- 745 bien parce que c'est des autres langues.
- 746 Photographe : Ça t'a plu parce que c'était une autre langue ? pourquoi ?
- 747 <Lyonel> : Ben (.) c'est mieux quand on parle d'autres langues de faire du théâtre ; c'est bien qu'y ait
- 748 un peu de français dans le théâtre, j'dis pas, j'dis pas le contraire, mais d'autres langues c'est mieux, ça
- 749 rend vivante la pièce.
- 750 Photographe : Parce qu'en français ça serait moins vivant ?
- 751 <Lyonel> : Ben ça serait normal ; enfin voilà.
- 752 <Zero> : Moi j'aurais préféré français parce que on comprend, après on se sent un peu amical ((la main
- 753 sur le cœur)), enfin, on peut communiquer, quoi. Et après, euh (--) y'a des moments drôles parce que
- 754 dans d'autres langues tu peux pas comprendre, quoi. Après voilà, c'est mieux moi je trouve.
- 755 Photographe : T'as l'impression de moins communiquer ?
- 756 <Zero> : Voilà, parce que on a pas le même sujet, enfin le même truc pour parler.

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 757 <Lyonel> : Après si on aurait passé plus de temps à, à travailler les textes euh des autres langues en, en
758 français, () la traduction qu'on nous a donné, si on aurait plus travaillé, ça serait peut-être plus dur,
759 plus vivant ; la pièce, elle serait plus vivante.
- 760 Photographe : Si tu pouvais traduire ?
- 761 <Lyonel> : Oui, si on l'aurait fait un peu en français, on aurait compris comment on doit jouer et tout
762 alors que si on le fait directement en allemand, on comprend pas beaucoup donc euh on sait pas quelle
763 émotion on doit faire.
- 764 Photographe : Et la c'est la dernière fois, vous êtes un peu déçus ?
- 765 <Lyonel> : Que c'est fini le théâtre, c'est ça ?
- 766 Photographe : Oui
- 767 <Lyonel> : Ben un peu parce que j'imaginai qu'on ferait jusqu'en juin, enfin jusqu'en juin, juillet, mais
768 voilà, un peu déçu.
- 769 Photographe : Est-ce que ça va vous manquer, le groupe ?
- 770 <Zero> : Le groupe ? Quelques personnes ((rire))
- 771 <Lyonel> : Oui. Moi oui.
- 772 Photographe : Vous vous reverrez après ?
- 773 <Lyonel> : Hein ?
- 774 Photographe : Est-ce que vous vous reverrez après ?
- 775 <Zero> : Peut-être, oui
- 776 <Lyonel> : Ben (.) ceux qui seront dans le même métier, oui, et après peut-être on peut rester en
777 contact.
- 778 Photographe : C'était émouvant aujourd'hui ? c'était plus émouvant aujourd'hui ou (---)
- 779 <Zero> : Aujourd'hui j'crois.
- 780 <Lyonel> : Dans chaque théâtre, à la fin, y'a une personne qui a pleuré. ComAng2 à (), et ici y'a Miss
781 Ferro.
- 782 Photographe : Qu'est-ce qu'il y avait d'émouvant ?
- 783 <Zero> : Ben moi j'trouve que on a fait beaucoup d'efforts, et après ben on travaille avec les profs, les
784 comédiennes, ben enfin eux y=z=ont mis beaucoup des forces en nous quoi, ben là on les rend avec les
785 gestes, voilà. Après surtout y'a des gens, c'est dur à jouer, quoi.
- 786 Photographe ((s'adressant à <Lyonel>)) Et pour toi, pourquoi c'était émouvant ?
- 787 <Lyonel> : Pourquoi c'était émouvant ?
- 788 Photographe : oui
- 789 <Lyonel> : Pour moi ?
- 790 Photographe : Oui
- 791 <Lyonel> : Euh (--) parce que c'est la dernière fois qu'on joue, enfin peut-être parce que j'ai appris des
792 choses, mais voilà c'est la dernière fois qu'on joue, donc (---)
- 793 Photographe :
- 794 Ça c'était émouvant ?
- 795 <Lyonel> : Mhm (---)

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 796 Photographe : Et par exemple, quand tu dis c'est émouvant, ça te fait penser à quoi ? Pourquoi c'était
797 émouvant ?
- 798 <Lyonel> : Ah ben j'sais pas comment l'expliquer. C'est, c'est la dernière fois qu'on joue ensemble, donc
799 euh (---) ouais (.) voilà
- 800 Photographe : Le fait de jouer ensemble ?
- 801 <Lyonel> : Ouais. Le fait de jouer ensemble.
- 802 Photographe : Vous voulez dire quelque chose ? y'a quelque chose que vous voulez dire en particulier,
803 ou pas ?
- 804 <Lyonel> : Que c'était bien ces quatre années de théâtre.
- 805 Photographe : La toute dernière question : c'était comment la différence de travailler avec des
806 comédiennes plutôt qu'avec des profs ?
- 807 <Lyonel> : Euh (--) ben les profs c'est plus profs d'une classe (fait avec les mains un geste carré) ; mais
808 après ça peut changer, hein. Les comédiennes c'est, c'est du théâtre (gestes de chemins sinueux). Y
809 nous, y nous aident théâtralement, ça se dit ?
- 810 Photographe : Dans théâtralement y'a théâtre et allemand ?
- 811 <Lyonel> : ((rire)) Non, j'veux dire, un adjectif quoi, théâtralement.
- 812 Photographe : C'est le rapport qui est différent ? tu faisais des gestes avec tes mains pour expliquer,
813 théâtralement c'est un peu plus (---)
- 814 <Lyonel> : Ecole, c'est école. Y=z=ont une manière d'apprendre ; alors que les comédiennes y=z=ont
815 une autre manière d'apprendre.
- 816 Photographe : Si tu devais expliquer, c'est quoi la différence de manière ? enfin (---)
- 817 <Lyonel> : Ben les profs ça reste une classe ((fait un geste qui dessine un carré)), une manière
818 d'apprendre comme des années ((geste signifiant des années en arrière)) alors que, alors que les
819 comédiennes c'est plus une façon théâtrale. C'est, y bougent, y=z=ont une manière de bouger
820 ((mouvement fluide du haut du corps et des bras pour illustrer les propos)), de nous faire comprendre
821 des choses, des fois qu'on comprend pas dans leur langue, des choses comme ça.
- 822 Photographe : C'est-à-dire, si je comprends bien avec les gestes que tu fais, une prof c'est une boîte,
823 quelque chose de carré ?
- 824 <Lyonel> : Les comédiennes c'est plus de mouvement ((mouvement fluide du bras)).
- 825 Photographe : Ça veut dire que quand y'a du mouvement ça change la façon d'apprendre, pour toi ? Ça
826 t'aide à apprendre ?
- 827 <Lyonel> : Ben quand y'a du mouvement oui.
- 828 Photographe : Tu peux reprendre, parce que ça m'intéresse. C'est-à-dire que quand y'a du mouvement,
829 pour toi ça change ta façon d'apprendre ?
- 830 <Lyonel> : Oui. C'est plus (---) quand on bouge notre cerveau y retient mieux ; que dans une classe on
831 va faire comme ça ((geste les bras croisés et muet)) alors que dans le théâtre on bouge, on entend des
832 choses, et avec les gestes on peut comprendre. Un mot en allemand ou en anglais on va le représenter
833 en mouvement, et, euh (--) et on saura ce que c'est ; et on le retiendra plus facilement.
- 834 Photographe : Et est-ce que ça a un rapport avec les émotions et les sentiments ça, ou pas ?
- 835 <Lyonel> : Ben (.) qu'est-ce qui a un rapport ?
- 836 Photographe : Euh (--) c'est-à-dire que si tu bouges, euh (--) t'exprimes un sentiment ou tu ressens, toi,
837 quelque chose. Est-ce que ça a un rapport avec ça ?

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 838 <Lyonel> : Oui. Ben les mouvements ça peut représenter un sentiment. Quand on est énervé par
 839 exemple on fait ça ((il tape du pied)) et quand on est joyeux on fait ça ((lève les mains et rit)). Par
 840 exemple.
- 841 Photographe : Et ça c'est quelque chose dont tu t'es aperçu, que tu savais avant ou c'est le théâtre qui
 842 t'a (---)?
- 843 <Lyonel> : Que quand on était joyeux on faisait ça ?
- 844 Photographe : Non, que le fait d'apprendre avec des mouvements, que quand il y a des mouvements et
 845 tout ça aide à apprendre ?
- 846 <Lyonel> : Je me suis pas posé la question. C'était une classe, on apprenait, voilà. Avec les mouvements
 847 c'est mieux. C'est bon ?
- 848 ((Rires))
- 849 ((Mercis de part et d'autre))
- 850
- 851 <Nikolas>
- 852
- 853 Photographe : Alors <Nikolas>, euh (--) nous on avait envie que tu nous parles un petit peu de
 854 l'impression que tu as eue, parce que toi t'es arrivé que cette année, euh ; enfin quelle impression tu as
 855 eue quand t'es arrivé, par rapport à ceux qui ont déjà travaillé sur ça depuis plusieurs années? qu'est-ce
 856 que t'as ressenti ? et comment t'as pu voir l'évolution du travail pour toi et par rapport aux autres ?
- 857 <Nikolas> : Oh le travail, les autres y sont devant moi. Je trouve que le travail il était, les autres y m'ont
 858 beaucoup aidé, y sont plus évolués que moi et y veulent me faire aussi évoluer plus ; mes amis, tout ça,
 859 y m'ont accompagné, et mes impressions c'est (---) ((blocage))
- 860 Photographe : C'était difficile au début ?
- 861 <Nikolas> : Oui au début c'était difficile pour moi parce que je comprenais pas la langue allemande. Et
 862 grâce au théâtre j'ai appris à lire en allemand et à comprendre.
- 863 Photographe : T'avais fait quoi comme langue avant ?
- 864 <Nikolas> : Que anglais.
- 865 Photographe : Ça devait être un peu dur quand même pour toi ?
- 866 <Nikolas> : Mhm
- 867 Photographe : Les autres t'ont aidé ?
- 868 <Nikolas> : Oui. Ils m'ont aidé à construire les phrases et tout ça, comment lire les phrases et comment
 869 les dire en fait.
- 870 Photographe : Et t'avais déjà fait du théâtre ?
- 871 <Nikolas> : Euh (--) non. C'est ma première fois à faire du théâtre. Et ça m'a (plu)
- 872 Photographe : Et alors qu'est-ce que tu pensais de cette manière d'apprendre en faisant du théâtre ?
- 873 <Nikolas> : La manière elle est bien parce que on apprend tous ensemble, on travaille tous ensemble.
- 874 Photographe : Et ça, ça aide ?
- 875 <Nikolas> : Oui

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 876 Photographe : Et, euh (--) par exemple, dans une classe où vous êtes aussi ensemble, et au théâtre vous
 877 êtes aussi ensemble, et c'est quoi la différence entre être ensemble dans une classe ou être ensemble
 878 en faisant du théâtre ?
- 879 <Nikolas> : Dans une classe chacun travaille pour lui en fait ; alors que quand on est au théâtre tu peux
 880 aider quelqu'un et tu peux (---)
- 881 Photographe : Tu peux réexpliquer un peu plus fort ? c'est intéressant.
- 882 <Nikolas> : J'veux dire, quand on est en classe, ben chacun travaille pour lui. Et quand on est au
 883 théâtre, tu peux aider un camarade quand il a des difficultés.
- 884 Photographe : Pour toi, le théâtre, tu trouves que c'est une façon d'être ensemble, enfin c'est plus
 885 collectif, on est plus en groupe, c'est moins individuel ?
- 886 <Nikolas> : Mhm
- 887 Photographe : Tu peux expliquer ? ça t'a marqué ?
- 888 <Nikolas> : Oui ça m'a marqué parce que quand on est à l'école et tu travailles tout seul, tu te sens seul,
 889 et quand t'es au théâtre, tu parles avec les copains.
- 890 Photographe : Et euh (--) par exemple, aujourd'hui, on était assez frappés, euh (--) de, on avait le
 891 sentiment que vous étiez vraiment bien - les autres fois aussi mais peut-être encore plus cette fois -
 892 que vous étiez vraiment bien, vous étiez vraiment ensemble comme groupe. T'as eu quelle impression
 893 toi aujourd'hui par rapport à Bobigny par exemple ? enfin t'as ressenti quoi sur le plateau ?
- 894 <Nikolas> : Ben j'ai ressenti que les professeurs, déjà, y=z=étaient fiers de nous et on était fiers de
 895 nous aussi ; on a fait un travail parfait.
- 896 Photographe : Et euh quand tu dis : on était fiers de nous, c'est fiers de quoi en fait ?
- 897 <Nikolas> : De notre travail.
- 898 Photographe : T'as envie de faire du théâtre ? t'as envie de continuer à faire du théâtre ?
- 899 <Nikolas> : Peut-être.
- 900 Photographe : Tu sais un peu ce que tu veux faire après ?
- 901 <Nikolas> : Je vais aller en pro.
- 902 Photographe : En quoi ?
- 903 <Nikolas> : J'vais faire mécanique.
- 904 Photographe : Et tu crois que ce travail là ça pourra t'aider pour ce que tu feras après ?
- 905 <Nikolas> : Peut-être, oui.
- 906 Photographe : Et toi, qu'est-ce que t'aimes bien quand, qu'est-ce que t'aimes le plus quand t'es sur le
 907 plateau, qu'est-ce que t'aimes le plus, c'est faire les gestes ?
- 908 <Nikolas> : J'aime bien faire des gestes et rigoler.
- 909 Photographe : Avoir une scène qui te fait rire ou faire rire ?
- 910 <Nikolas> : Faire rire.
- 911 Photographe : Tu peux expliquer ça ? t'aime bien faire rire ?
- 912 <Nikolas> : Mhm
- 913 Photographe : Y'a quelque chose que t'aimerais dire, toi ? qu'est-ce qui t'a le plus marqué, par exemple,
 914 cette année ?

Entretien semi-directif année de 3^e, élèves à Turin. Entretien mené par le photographe

- 915 <Nikolas> : Cette année ce qui m'a le plus marqué c'est les vidéos que vous avez fait, euh les photos, les
916 vidéos projetées, sur la caméra.
- 917 Photographe : Et, pourquoi ça te, qu'est-ce qui t'intéresse ? pourquoi ça te marque, ça te fait quelle
918 impression quand tu dis : ça m'a marqué ?
- 919 <Nikolas> : Parce que c'était ma première fois de me faire filmer.
- 920 Photographe : Ça t'a surpris de te voir, euh (--) à l'image ?
- 921 <Nikolas> : Mhm
- 922 Photographe : Et c'est quelle impression ? plutôt agréable ?
- 923 <Nikolas> : Plutôt agréable ((hochement de tête))
- 924 Photographe : Ben t'es photogénique !
- 925 <Nikolas> : Oui
- 926 Photographe : Et juste, euh (--) qu'est-ce que t'as à me dire sur ce voyage, en fait ? Le fait d'être venu ici
927 pour jouer ça ?
- 928 <Nikolas> : Ben moi je trouve qu'ils ont fait un, un bon choix. Nous faire amener dans un pays où y'a
929 des langues qu'on comprend pas, puis pour découvrir plein de choses aussi.
- 930 Photographe : Et toi, y'a quelque chose que t'aimerais dire, qui te tient à cœur ? Tu peux prendre le
931 temps de réfléchir.
- 932 <Nikolas> : ((haussement d'épaules))
- 933 Photographe : Si y'a un mot que tu devais, euh (--) par rapport à cette année, cette expérience, s'il y a
934 un mot que tu devais dire pour euh (--) pour décrire ce qui s'est passé, lequel, quel mot tu me dirais ?
- 935 <Nikolas> : Par rapport à ce qui s'est passé cette année ?
- 936 Photographe : Ouais. Si tu devais choisir un mot (---)
- 937 <Nikolas> : ((grande hésitation)) Y s'est passé du travail, de la joie, et de la fierté.
- 938 Photographe : Travail, joie, fierté !
- 939 <Nikolas> : Oui
- 940 Photographe : C'est bien. Ben merci

Annexe 64 - Transcription année de 3^e : Entretien individuel d'explicitation – enseignante de français EnsFra, 25/05/2015

[26/05/2015]

[Collège]

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante de français <EnsFra>

- 1 Cherch1 : Avant de commencer (.) déjà merci d'avoir accepté parce que je sais que les entretiens on
2 n'aime pas toujours ça ! Je te propose simplement de te rappeler pourquoi on a besoin de mener cet
3 entretien et puis comment ça va se passer. En fait on a besoin de comprendre, Cherch2 et moi, quels
4 sont les moyens pour permettre aux enseignants de faire évoluer leur pratique, voire de transformer
5 leur pratique, qu'est-ce qui les aide, et on a besoin d'avoir ces informations pour accompagner les
6 enseignants dans le cadre de leur formation initiale et continue, et donc votre expérience pour nous
7 est fondamentale. Aujourd'hui je vais te poser des questions et essayer de t'accompagner pour que tu
8 me parles de ton activité professionnelle. C'est vraiment des questions centrées sur ton activité
9 professionnelle, ton expérience. Et avec les données qu'on a, Cherch2 pourra rédiger le rapport de
10 recherche et puis, moi, je vais prendre quelques éléments pour ma thèse aussi.
- 11 EnsFra : Et puis le rapport ((rire))
- 12 Cherch1 : Je vais axer les questions sur deux types d'activités, dans ton activité professionnelle, dans
13 les cours de théâtre et dans tes cours à toi (.) d'enseignante de français. Alors si tu es d'accord, je vais
14 te proposer de laisser revenir (.) alors toi ça fait deux ans que tu participes au projet (.) je te propose
15 de laisser revenir un moment réussi, dans les cours de théâtre, dont tu te souviens ; si tu as besoin de
16 te concentrer tu prends le temps qu'il te faut.
- 17 EnsFra : (--) Après, je ne sais pas (.) c'est un moment en particulier (.) le moment où je suis le plus
18 intervenue (.) c'est lorsque les élèves étaient en petits groupes pour préparer quelque chose en groupe
19 et dans la salle polyvalente pendant les cours de théâtre (.) c'est les moments où j'ai pu répondre à des
20 questions qui ont débloqué le travail des élèves (.) puisque ils allaient se bloquer et partir dans une
21 impasse, parce que ils se posaient soit les mauvaises questions, soit un élément qui avait été dit leur
22 avait échappé, et j'ai pu intervenir là pour réorienter (.) enfin pour faciliter finalement leur travail ou
23 pour donner la parole à un élève du groupe qui, lui (.) avait la clé mais qui n'avait pas été entendu par
24 les autres. Parce que il y a après une efficience que le travail de groupe a réussi à se faire, ils sont
25 passés devant les autres et leur petite improvisation, par exemple, était réussie, donnait satisfaction
26 aux élèves et répondait à la consigne donnée par les comédiens.
- 27 Cherch1 : D'accord, alors je te propose d'essayer, même si il te faut un petit moment, d'essayer de faire
28 revenir un moment en particulier, une situation dans laquelle tu as pu intervenir de cette façon.
- 29 EnsFra : Je pense que c'est un moment, euh (.) de travail avec ComAll et ComAng2, mais une consigne
30 en particulier(---) je dirais le début du travail, peut-être juste avant l'arrivée de Lutz, ou alors les
31 ateliers qui ont suivi. Les comédiennes ont travaillé sur (.) euh (.) des improvisations par groupe, il me
32 semble.
- 33 Cherch1 : Est-ce que tu te rappelles d'un groupe en particulier ?
- 34 EnsFra : Euh (.) pour moi c'étaient les groupes qui avaient le plus besoin d'être rassurés, d'être
35 confortés dans leur compréhension de la consigne ; pour moi je visualise ce groupe là : <Kylie>,
36 <Kelly>, euh (.) qui est-ce qu'il y avait ? <Isabelle>, <Cindy> et <Kemy>, ou quelque chose comme ça.
- 37 Cherch1 : Je te propose de prendre le temps, de visualiser ce groupe et d'essayer de te souvenir de ce
38 qu'elles on fait comme activité et toi avec elles.
- 39 EnsFra : L'activité c'était d'improviser une situation en groupe et (.) euh (.) en fait moi je suis
40 intervenue simplement sur la phase de préparation, en fait.
- 41 Cherch1 : D'accord. Donc toi tu es où dans le groupe exactement ?
- 42 EnsFra : Ben moi je suis allée de groupe en groupe et un moment donné je me suis arrêtée sur leur
43 groupe.
- 44 Cherch1 : D'accord, donc tu t'arrêtes sur leur groupe et qu'est-ce que tu fais alors ?
- 45 EnsFra : Euh (.) ben, je les ai observées d'abord et elles m'ont posé spontanément des questions et je
46 crois que je leur ai demandé de reformuler.

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante de français <EnsFra>

- 47 Cherch1 : D'accord, et quand tu les observes (---) Je te propose de revenir sur le moment où tu
48 commences à les observer, et là tu fais attention à quoi alors ?
- 49 EnsFra : Ben je fais attention à la façon dont elles abordent la consigne, en fait. Donc à la
50 compréhension et la façon dont elles vont s'organiser pour la mettre en œuvre dans l'improvisation, et
51 que le groupe s'organise de façon à ce que ce soit entendu, que tout le monde soit dans la réflexion, que
52 personne soit laissé de côté ; et qu'on ait entendu aussi les élèves qui avaient des questions mais qui
53 sont peut-être plus en retrait par rapport aux autres et qui ont besoin d'être confortés un peu pour se
54 mettre dans le travail en fait.
- 55 Cherch1 : Et donc concrètement qu'est-ce que tu fais ?
- 56 EnsFra : J'ai entendu les échanges, ce qu'elles disaient, la façon dont elles travaillaient, comment elles
57 préparaient leur improvisation, et euh (.) alors je ne sais plus si la question était spontanée ou si j'ai
58 posé une question sur la consigne donnée, euh (.) à (.) il me semble <Kelly> et <Kylie>, qui me
59 semblaient moins dans l'activité que les autres ; elles attendaient que les autres prennent en main
60 l'improvisation (.) comme elles avaient l'air d'être plus dynamiques, etc (.) vu leur tempérament.
- 61 Cherch1 : Les autres ?
- 62 EnsFra : Ben, les autres, elles étaient en train de préparer leur truc, mais pour moi le travail de groupe
63 était pas efficient ; en fait pour moi c'était frustrant que deux élèves participent moins et donnent
64 moins leurs idées et n'apportent pas leur pierre à l'édifice, en fait.
- 65 Cherch1 : Donc dans le groupe il y a <Kylie>, <Kelly> (---)
- 66 EnsFra : (---) je pense qu'il y avait <Isabelle>, <Cindy> et <Kemy>.
- 67 Cherch1 : D'accord donc : <Isabelle>, <Cindy> et <Kemy>, elles sont actives, et <Kylie> et <Kelly>, elles
68 sont passives.
- 69 EnsFra : Oui, je pense
- 70 Cherch1 : Et donc là, tu intervies (.) et quand tu intervies, qu'est-ce que tu fais exactement ?
- 71 EnsFra : Comme c'était (.) euh (.) je ne sais plus si ils devaient parler ou si c'était muet (.) je ne sais
72 plus ; donc moi j'ai dû poser une question en anglais, euh (.) pour pas que les choses se passent en
73 français parce que le travail avait été fait en langue par les comédiennes (.) du coup j'ai posé une
74 question en anglais, heu (.) même si j'ai eu des retours par les élèves en français, naturellement (.) et je
75 me suis assurée de la compréhension de l'activité, en fait, et après je pense que j'ai essayé de faire que
76 <Kylie> et <Kelly> soient plus actives, car il me semblait que <Kylie> marmonnait quelque chose qui,
77 en fait, était important pour réussir l'activité, quelque chose comme ça. Et après, heu
- 78 Cherch1 : D'accord, donc pour être sûre d'avoir bien compris (.) cette séance dont tu te souviens (.)
79 cette séance de théâtre, donc les comédiennes ont donné une consigne, qui était une consigne
80 d'improvisation en groupe ; toi tu es allée de groupe en groupe, tu t'es arrêtée sur ce groupe, tu te
81 souviens en particulier du moment où tu es intervenue sur ce groupe-là, pourquoi d'ailleurs ce groupe-
82 là ? enfin tu m'as dis que tu avais ressenti [que
- 83 EnsFra : que le travail], enfin qu'elles avaient besoin de moi en fait.
- 84 Cherch1 : Tu as senti qu'elles avaient besoin de toi ?
- 85 EnsFra : Oui, que certaines, en tout cas, avaient besoin d'être confortées dans la compréhension de la
86 consigne et (.) euh (.) peut-être aussi qu'on leur donne un peu l'élan pour oser se mettre dans l'activité.
- 87 Cherch1 : D'accord, et juste après ce moment alors, qu'est-ce que tu fais ?
- 88 EnsFra : Euh (---) Ben je crois que je les ai laissées mariner, enfin je les ai laissées travailler toutes
89 seules pour revenir ensuite et qu'elles m'expliquent que, finalement, elles allaient faire telle ou telle
90 chose et qu'elles avaient trouvé quoi faire. C'était assez rapide au final ; parce que c'était pas très long

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante de français <EnsFra>

- 91 le temps de (---) je les ai laissées justement travailler seules parce que au bout d'un moment, si on
 92 reste observer, enfin j'ai l'impression, moi, je me sens de trop en fait ; il faut que le groupe fonctionne
 93 seul en fait.
- 94 Cherch1 : Donc ça c'est une séance de théâtre dont tu te souviens particulièrement ?
- 95 EnsFra : Oui, parce que selon ma perception, j'interviens très peu. Alors que là j'ai eu l'impression que
 96 mon intervention était utile ; mais c'est vrai que dans le projet, c'est peut-être plus difficile de trouver
 97 ma place que pour les autres professeurs, parce que je ne suis pas sensée enseigner ni l'anglais, ni
 98 l'allemand, ni enseigner le théâtre parce que, finalement, ce sont les comédiennes qui le font. Et le
 99 travail sur la langue en fait, sur la compréhension, le fait de pouvoir mettre en scène ce qu'on a
 100 compris, d'improviser etc., c'est mon travail, mais ça a été plus difficile pour moi de le faire en commun
 101 finalement, donc là j'étais plus dans l'observation et je suis intervenue sur des petits moments de (--)
 102 alors là c'est un exemple de compréhension et après il y a des moments où, euh (.) c'était plus sur le
 103 langage de comment on dit, mais euh (---)
- 104 Cherch1 : Par exemple, le langage de comment on dit ?
- 105 EnsFra : Ben, finalement, de comment on dit en français. C'était plus un moment avec Lutz : les élèves
 106 cherchaient des idées, ils avaient besoin d'une idée en particulier pour la faire passer à Lutz ; comme
 107 ils n'avaient pas le mot en allemand et même en anglais non plus, je crois, il a fallu le trouver en
 108 français, et eux n'avaient pas la façon de dire qui les satisfaisait ; mais là c'est pas un exemple réussi
 109 parce que, au final, je n'ai pas réussi réellement à traduire exactement le langage familier qu'ils ont
 110 employé ; il manquait quelque chose ; il m'aurait fallu un peu plus de temps pour trouver exactement
 111 le mot juste ; mais c'était intéressant aussi que les élèves se retrouvent dans cette impasse-là puisque
 112 c'est assez représentatif de quelque chose qui nous arrive tout le temps : parfois on ne trouve pas les
 113 mots dans le registre que l'on souhaite et, du coup, c'est intéressant aussi de savoir que j'ai pas trouvé
 114 la réponse juste et que j'étais pas satisfaite de cette réponse parce que c'est toute la complexité d'une
 115 langue en fait ; il aurait fallu déjà expliquer très très longtemps, le terme en langage familier ; comme
 116 tout le monde n'était pas d'accord et qu'on n'a pas de dictionnaire, ben c'est sûr que c'était plus
 117 difficile. Et à chaque fois que j'essaie de me rappeler le terme, en fait, [de (--)]
- 118 Cherch1 : De cet exemple là ? Oui, tu m'en avais [déjà parlé]
- 119 EnsFra : ça m'échappe] totalement. Ben je pense que, parce que je n'ai pas réussi à le faire passer dans
 120 un registre plus courant, du coup ça m'est resté comme un blanc, en fait. Il y a des mots, comme ça :
 121 une fois on n'a pas trouvé la définition et plein de fois ça va se reproduire ; on se dit « mais j'ai cherché
 122 quatre ou cinq fois ce même mot et pourquoi j'arrive pas à me rappeler ? ». C'est des blocages comme
 123 ça ; peut-être parce que j'ai été mise en défaut, donc ce blocage-là est resté dans la mémoire ; il est
 124 verrouillé en fait. Mais, euh (.) c'est là que ça m'a le plus intéressée en fait : c'est le jeu sur le, les
 125 niveaux de langue, en fait, qui apportent plus ou moins de précisions et qui permettent de passer plus
 126 ou moins facilement d'une langue à l'autre, parce que, en fait, c'est quelque chose qui m'intéresse.
 127 Parfois le langage des élèves (.) qu'on a tendance à critiquer parce qu'il n'est pas transférable dans
 128 tous les moments de la vie (.) mais là, leurs termes semblaient assez riches en sens (.) en tous cas pour
 129 eux, ça décrivait une situation assez précise, mais après il aurait fallu trouver un autre niveau de
 130 langue et on l'a pas trouvé. Ou alors je l'ai trouvé après mais je ne m'en rappelle pas. Et cette façon de
 131 parler d'élèves, moi me... j'ai besoin beaucoup de leur demander, soit je leur demande ou alors quand
 132 je ne peux pas parce que c'est un mot qui a été lancé comme ça, qui m'était pas adressé ou qui aurait
 133 perturbé, qui aurait demandé trop de temps, je me renseigne par ailleurs soit avec des élèves après un
 134 cours : que veut dire ce mot ou une expression ? mais après, pour être capable de comprendre... ; et
 135 finalement c'est quelque chose qui arrive aussi, sans parler de l'allemand ou de l'anglais en fait en
 136 français : on a aussi besoin de passer quelque part d'une langue à l'autre et d'éclaircir aussi des choses
 137 dans la langue en fait, de ce qui est d'une langue aussi bien que d'une autre langue ; finalement c'est ça
 138 le travail de vocabulaire aussi, enfin l'étymologie, le transfert d'une langue à l'autre ; finalement c'est
 139 quelque chose qui est aussi du travail du professeur de français, de (.) ben (.) d'avoir toutes ces langues

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante de français <EnsFra>

140 (.) enfin (.) finalement on n'en fait pas suffisamment, mais moi je trouve ça intéressant de rappeler aux
 141 élèves que les mots en français viennent de plein de langues différentes, beaucoup du latin mais pas
 142 seulement, donc je trouve ça intéressant pour eux et (.) comment dire (.) ça leur donne une légitimité,
 143 enfin moi j'aime bien, c'est aussi pour moi la légitimité de la langue ; je ne vois pas pourquoi les gens
 144 viendraient de partout et que la langue ne se nourrirait pas de leur propre façon de parler ; et même la
 145 façon dont s'est construit le français euh (.) si l'ancien français a évolué comme ça par rapport au latin,
 146 c'est aussi sur un usage de la langue par d'autres peuples, du latin, du mal-parler qui est devenu bien-
 147 parler, etc (--). Enfin je trouve que c'est bien de déverrouiller le français en temps que grande langue
 148 inaccessible et comme un bloc qu'on n'aurait pas le droit de toucher, quoi.

149 Cherch1 : Et donc toi tu déverrouilles donc dans le cours de théâtre ?

150 EnsFra : Mhm

151 Cherch1 : Tu dis un moment donné, tu me corriges si je me trompe, mais tu as dit un moment donné :
 152 « le travail de l'interprétation, du texte, de la mise en scène, c'est mon rôle, mais là je le fais pas parce
 153 que c'est les comédiennes qui le font ». C'est à peu près ce que tu as dit ?

154 EnsFra : Oui, la façon du théâtre, etc (--). ben c'est vrai que c'est ce qu'on demande aux professeurs de
 155 français, mais qui là est pris en charge, ben, par des professionnels, et donc c'était pas vraiment mon
 156 rôle dans le travail en fait ; mon rôle était plus sur la langue que sur la mise en scène ; la mise en scène
 157 était prise en charge, pour moi, par les comédiennes, en fait (.) après, bon, il y a eu des petits conseils,
 158 comme ça individuellement, etc. (.) mais disons que non, je ne me voyais pas tout arrêter ((prend un
 159 ton ironique)) « je voudrais dire que la personne est mal placée, et tout » ; j'aurais pas fait ça ; alors
 160 que quand on met en scène quelque chose dans la classe, parfois on va se permettre (.) c'est souvent
 161 un des élèves qui est metteur en scène (.) de dire « ce n'est pas possible de dire ça », mais aussi parce
 162 que ça fait partie de l'apprentissage, enfin de la façon dont on voit les choses en théâtre en cours de
 163 français ; voilà, c'est une initiation qui reste dans le très traditionnel scolaire, alors que là les élèves
 164 faisaient quand même autre chose.

165 Cherch1 : Autre chose ?

166 EnsFra : Ben c'était quand même plus de l'ordre de la création artistique ; c'était, euh (.) c'était pas un
 167 exercice en fait, leur travail n'était pas un exercice scolaire, c'était la participation à une création
 168 artistique, donc, euh (.) automatiquement ça n'a plus le même sens puisque les consignes ne peuvent
 169 pas être univoques ()

170 Cherch1 : Là tu étais entrain de parler du lien : théâtre/cours de français, et peut-être alors dans les
 171 cinq minutes qui restent, est-ce que tu serais d'accord qu'on change un peu le questionnement et que
 172 je te demande de faire une forme de synthèse ? euh (.) qu'est-ce que cette façon de travailler (.) parce
 173 qu'on n'a pas parlé du tout de ta façon de travailler avec EnsAll et EnsAng2 (.) est-ce que oui ou non
 174 vous avez travaillé ensemble ? (.) qu'est-ce que tu as fait, toi, en tant qu'enseignante de français ? Quel
 175 a été ton (--). alors tu m'as parlé en théâtre, mais maintenant avec le lien de tes cours (--)

176 EnsFra : Alors, je pense que ça a été pour moi difficile de travailler avec des professeurs de langue,
 177 parce que, je ne sais pas si c'est notre formation ou la façon où on a envisagé les choses, ou si c'est
 178 parce que je ne suis pas adaptable, mais j'ai du mal à (.) à (.) à vraiment pouvoir, euh (---) peut-être
 179 réfléchissons (.) la façon dont on réfléchi (.) ah oui, voilà, peut-être oser mélanger le français avec
 180 l'anglais et l'allemand, euh (.) sachant qu'on a toujours dans la tête le fait que, en allemand on ne parle
 181 qu'allemand, en anglais on ne parle qu'anglais, du coup le français est, ben, serait un peu un parasite ;
 182 du coup moi j'ai essayé de parler un peu en anglais et en allemand, ce qui pour moi était enrichissant,
 183 euh (.) et ce qui était marrant par rapport aux élèves parce que, eux, ils ont vu que la prof, ben, elle
 184 parlait pas très bien, mais elle parlait quand même un peu aussi, et du coup c'est possible ; il aurait
 185 fallu qu'on ait plus de temps à consacrer à (--). vraiment, ça (.) et moi j'ai besoin de plus de temps de
 186 réflexion pour voir exactement (---) ; il aurait fallu que j'aie une meilleure connaissance, finalement,
 187 des objectifs du cours de langue tout simplement ; il aurait fallu que je prenne ce temps là pour

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante de français <EnsFra>

- 188 vraiment me mettre dans la médiation parce que j'ai pas réussi à transférer ma pratique sans ressentir
 189 une gêne et, euh (.) je pense que c'est tout à fait possible et extrêmement intéressant, et d'ailleurs on
 190 continue à travailler avec des professeurs de langue (.) pas obligatoirement EnsAng2 et EnsAll (.) mais
 191 j'ai demandé aussi à d'autres collègues de faire un projet avec moi sur du cinéma mais aussi en
 192 langues ; je crois vraiment à l'idée ; mais c'est un travail, voilà je pense que ça demande de pouvoir un
 193 peu déverrouiller sa pratique professionnelle ; oui, je euh (--) mais par exemple, sur des séances de
 194 vocabulaire, on pourrait tout à fait travailler (.) on l'a fait sur les sentiments là, euh (.) en anglais et en
 195 allemand (.) et on aurait très bien pu travailler sur les sentiments en français ; du coup ça aurait été
 196 peut-être trop bébé de dire un mot que tout le monde connaît alors que en anglais et en allemand, bon,
 197 ça a passé facilement ; mais c'est un objectif de langue ; peut-être en français ça aurait été intéressant
 198 justement de parler sur les niveaux de langue ou d'être, par rapport à un texte, sur l'évolution du mot ;
 199 ça aurait pu être intéressant, après ça demande d'avoir plus de temps pour penser, sauf que là on a été
 200 sur des objectifs tellement ambitieux de la pièce de théâtre (.) c'est vrai qu'on avait des urgences, en
 201 fait, heu (.) et du coup, sur ce travail qu'on aurait pu faire de manière plus ponctuelle, on a eu moins de
 202 temps à consacrer (.) mais je pense que c'est pas trop tard...
- 203 Cherch1 : Si tu es d'accord on peut s'arrêter, à moins que tu veuilles ajouter d'autres choses
- 204 EnsFra : Non, j'ai l'impression de jamais répondre. C'est pénible hein (.) de pas savoir sur le moment et
 205 après, on y repense...
- 206 Cherch1 : Si tu repenses à des choses, c'est bien de les écrire (--) de toutes façon à partir du moment où
 207 je t'ai posé des questions qui font appel à ta mémoire, c'est rarement spontané. Souvent il y a quelque
 208 chose qui s'ouvre, en fait, et ensuite on y repense et ça peut revenir aussi cet été (.) ou je sais pas (--)
- 209 EnsFra : Ou en lisant le rapport ((rires))
- 210 Cherch2 : Et toi, juste avant de partir, au fond si tu repenses de façon plus générale, comme ça, après
 211 avoir discuté de deux ou trois des éléments, est-ce que ça a changé quelque chose dans ta pratique,
 212 dans ta vision de ta pratique ou de tes collègues ?
- 213 EnsFra : Ben oui, parce que je vais plus oser manier d'autres langues, interroger les élèves sur
 214 comment on dit dans telle langue, faire des comparaisons sur de la grammaire ; enfin, je ne vais pas
 215 avoir peur de mon inaptitude, je vais dire : « comment on dit ça, je m'en rappelle pas ? ah ben on va
 216 demander, euh (.) on va demander comment ça se conjugue un verbe, est-ce qu'il y a des conjugaisons
 217 en arabe ? » il y en a un qui dit oui, il y en a un qui dit non, alors on dit : « ben, on va se renseigner »,
 218 voilà, des choses comme ça.
- 219 Cherch2 : Et ça tu ne le faisais pas avant ?
- 220 EnsFra : Ben non, parce que j'osais pas en fait, parce que j'aurais été mise en difficulté, or là j'ai été
 221 mise en difficulté, donc maintenant, j'accepte maintenant d'être mise en difficulté, c'est ça (.) de ne pas
 222 être spécialiste dans une langue, et de poser quand même des questions et de pouvoir rebondir sur
 223 deux ou trois choses, et faire appel aux élèves sur leurs connaissances précises, en leur demandant
 224 vraiment ; que ce soit une vraie question, pas une question dont je connais déjà la réponse ; les élèves
 225 disent toujours : « pourquoi vous posez la question puisque vous avez déjà la réponse ? » pour eux
 226 c'est une perte de temps ; et donc là je fais appel à leur connaissance d'une langue que [je ne...
- 227 Cherch2 : Est-ce que] ces questions là ça te sert à comprendre ce qu'ils veulent dire, ou est-ce que c'est
 228 plus théorique que didactique ? c'est-à-dire, tu te dis : « tiens, là ah, je vois un lien », ou est-ce que c'est
 229 plus en lien avec ce que tu observes chez les élèves ?
- 230 EnsFra : Ben c'est quand on est confrontés à une (.) euh (--) par exemple à de la conjugaison (.) parce
 231 qu'en français c'est très compliqué (.) alors je vais avoir des élèves qui apprennent l'italien, j'aime bien
 232 qu'ils m'expliquent comment ça fonctionne en italien, parce que moi je ne parle pas du tout italien ;
 233 donc c'est plus didactique parce que ça leur permet de réfléchir à la langue ; parce que on réfléchit plus
 234 à une langue qu'on ne connaît pas qu'à une langue qu'on parle constamment ; on a plus de recul ; ils

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante de français <EnsFra>

- 235 apprennent à mettre les petites choses les unes après les autres, comme on fait lorsqu'on apprend une
 236 langue, alors qu'en français finalement, ben ils savent déjà, on fait appel à leur mémoire de l'école
 237 primaire, tout ça se mélange ; pour moi ça m'aide, ça m'aide et sinon euh (.) c'est (---) c'est pour me
 238 faire comprendre aussi, quoi (.) je cherche quelque chose, je vois qu'ils comprennent pas, je vais
 239 demander à une élève : « comment tu dirais ça en anglais ? traduis-lui » ; après, les élèves qui sont
 240 chinois ont leur petit dictionnaire, on a un mot mais en vocabulaire très très soutenu, donc du coup, on
 241 retraduit avec le dictionnaire en vocabulaire courant ; enfin, pour moi, c'est bien pour ces classes-là,
 242 parce que autrement moi je suis un peu (---) de se décoincer là-dessus, parce que c'est vrai que parfois
 243 c'est bien de pouvoir (---) et même qu'ils le disent ils vont se dire des uns aux autres : « ah oui, tu le dis
 244 comme ça en chinois, ah oui, c'est ça d'accord », je vais dire « ah oui, tu le dis comme ça » ; après moi,
 245 c'est vrai que je ne vais pas retenir le mot en chinois mais au moins c'est dit, on a l'idée précise du
 246 sentiment qu'on voulait pointer et au moins on est tous d'accord, on a compris quelque chose.
- 247 Cherch2 : C'est super, on va s'arrêter là ; merci ; en fait j'ai envie de continuer, j'aimerais bien passer
 248 une journée en fait avec vous ! En fait tu translangues...
- 249 EnsFra : Il y a aussi un truc pour toi, Cherch1, que je vais te fournir tout fait, en fait j'ai fait un tableau,
 250 en fait j'ai fait dans ma tête en tous cas, j'ai pris des notes sur la façon dont ils avaient réagi à un
 251 spectacle, groupe bilangue, groupe non bilangue, si ça t'intéresse
- 252 Cherch1 : Ah bien sûr, magnifique.
- 253 EnsFra : J'ai plus qu'à le retaper, j'ai les notes et tout et je pense que ça peut être pas mal. Ça te donne
 254 du travail supplémentaire
- 255 Cherch1 : Merci
- 256 EnsFra : Puisque on avait dit qu'on faisait ça, puisque j'ai essayé de retravailler tous les spectacles, que
 257 eux ils m'en disent quelques mots, et en fait la dernière fois je me suis dit, ben, en fait on arrive
 258 vraiment à un truc, heu (---)
- 259 Cherch2 : Y'avait une différence, quoi ?
- 260 EnsFra : Ah oui ; les élèves qui ont participé au cours de langue avec les comédiennes ils sont plus sur
 261 la mise en scène et ils sont plus attentifs au contexte, ils parlent et ils font du théâtre ; en fait, ils
 262 parlent du théâtre, ils sont comme une critique de théâtre dans un magazine de théâtre, en fait ; c'est la
 263 première fois que je vis ça.

Annexe 65 - Transcription année de 3^e : Entretien individuel d'explicitation – enseignante d'anglais EnsAng2, 26/05/2015

[26/05/2015]

[Collège]

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 1 Cherch1 : EnsAng2, merci d'accepter de répondre à l'entretien ((EnsAng sourit et acquiesce)). Alors,
2 avant de commencer (.) donc si tu es d'accord je te propose de te rappeler pourquoi on va mener cet
3 entretien et comment ça va se passer. Donc, en fait, comme on arrive à la fin du projet et que tu
4 participes à ce projet depuis trois ans, euh (.), ce que nous cherchons à comprendre, avec Cherch2,
5 c'est comment faire, enfin qu'est-ce qui peut aider, voir transformer la pratique des enseignants, pour
6 mieux les accompagner dans la formation initiale et continue. Et donc je vais te poser des questions qui
7 visent à t'accompagner dans la description (.) mais c'est vraiment une description d'activité
8 professionnelle que je vais te demander (.) et, bien sûr, ben, tu connais maintenant un petit peu, c'est-
9 à-dire qu'on ne porte aucun jugement, il n'y a aucune évaluation, et toutes les données qu'on
10 enregistre, elles vont servir aussi bien à Cherch2 pour rédiger le rapport de recherche qu'à moi, pour
11 ma thèse.
- 12 EnsAng2 : Bien sûr.
- 13 Cherch1 : Mais là, aujourd'hui, on va vraiment se concentrer sur ton activité professionnelle. Voilà,
14 donc si tu es d'accord, on aura deux volets par rapport à ce projet : un qui sera plus sur les cours de
15 théâtre - mais auquel tu participes activement - et puis un sur les cours plus de langue.
- 16 EnsAng2 : Mhm, Mhm
- 17 Cherch1 : Donc si tu es d'accord, maintenant je te propose de laisser revenir un moment réussi. C'est
18 toi qui choisis vraiment un moment (.) donc tu peux prendre le temps, tu peux même fermer les yeux
19 (--) un moment réussi, euh (.) des séances de théâtre. Et donc quand tu es prête, tu me fais un signe (.)
20 tu peux prendre le temps.
- 21 EnsAng2 : Un moment réussi des séances de théâtre (---)
- 22 Cherch1 : Dont tu te souviens (.) donc laisse revenir, prends le temps (---)
- 23 EnsAng2 : Là il y a tout un magma ! trois ans de théâtre ! euh (.) un moment réussi (--) C'est compliqué
24 pour moi de me rappeler vraiment, euh (.) j'ai plutôt des petites touches, tu sais, comme les
25 impressionnistes, des petits splashs de différents (.) de différents (.) des courts instants de théâtre,
26 mais j'ai l'impression que vers la fin (.) quasiment tout a été réussi vers la fin, parce que les élèves
27 avaient déjà intégré tout le processus, du coup ça coulait de source.
- 28 Cherch1 : D'accord. OK ben alors si tu es d'accord on va rester vers la fin alors, vers la fin du projet, et
29 puis tu vas essayer de te rappeler d'un moment précis euh (.) dans lequel tu as eu le sentiment,
30 justement, que les élèves euh (.) avaient intégré ce processus.
- 31 EnsAng2 : Euh (--), ben je me rappelle, au début, quand ils étaient réfractaires pour tous les exercices
32 d'échauffement et qu'à un moment il fallait qu'on leur explique pourquoi faire tel échauffement, qu'est-
33 ce que ça mettait en place (.) vers la fin on n'avait même plus besoin de ça (.) c'est-à-dire que même on
34 leur demandait de choisir l'exercice qu'ils voulaient faire.
- 35 Cherch1 : D'accord. Donc si tu es d'accord on va s'arrêter sur une journée où ils ont choisi un exercice
36 qu'ils voulaient faire (.) donc tu peux prendre le temps de te rappeler une séance vraiment précise (---)
- 37 EnsAng2 : Ben je me rappelle quand ils ont voulu rejouer au splash. C'est un jeu qu'ils avaient aimé, ils
38 avaient compris qu'il y avait de la coordination, que ça permettait justement de travailler entre eux, de
39 réagir entre eux, et de faire attention à qui fait quoi, à quel moment, tout ça, et donc ils ont redemandé
40 (--)
- 41 Cherch1 : [D'accord
- 42 EnsAng2 : Ils ont redemandé], quand ComAng2 leur a dit : « vous voulez faire quoi ? », « ah, on va faire
43 le splash » ((rit))
- 44 Cherch1 : Très bien (.) Alors on va reprendre, si tu es d'accord, cette activité-là et tu vas essayer (.) tu
45 vas me dire où tu te trouves à cette séance-là, cette journée là, toi tu es où dans la salle exactement ?

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

46 EnsAng2 : Moi je suis en retrait (---) je ne suis plus du tout dans la ronde. Contrairement au début où
47 avec EnsAll on était continuellement dans la ronde et on jouait le rôle des élèves pour leur demander
48 ce qu'ils devaient faire, aider également pour la compréhension des consignes et les accompagner, là
49 on n'est plus du tout dedans (.) c'est fini (.) on est en retrait, on est en dehors de la ronde et on les
50 laisse faire tout seuls avec les comédiennes (.) nous on n'a plus aucun rôle à jouer.

51 Cherch1 : D'accord. Donc toi tu es en retrait, avec EnsAll, tu es où exactement dans la salle ?

52 EnsAng2 : Euh (.), je suis derrière les élèves (.) pas très loin, mais je suis derrière. Je suis debout et je
53 regarde ce qui se passe et je vois qui a besoin de quoi (.) en fait. Et je me rends compte que (--) ben (.)
54 ils ont besoin de rien du tout.

55 Cherch1 : D'accord. Et quand tu regardes si ils ont besoin de quelque chose, comment tu fais ?

56 EnsAng2 : Ben je regarde leur visage, je regarde leurs attitudes, euh (--) je regarde s'ils me cherchent
57 du regard ou pas, s'ils sont perdus, euh (---) s'ils ne font pas attention à ce qui se passe, s'ils sont
58 déconcentrés (.) bon ben non, en fait, tout le monde regarde l'action, en fait, et fait attention à ce qui
59 est entrain de se passer entre eux, et du coup, ben voilà (.) mais oui, je regarde plus les élèves, leur
60 attitude, s'ils sont perdus, s'ils me cherchent aussi parce que, en général, quand ils sont perdus ils
61 cherchent soit EnsAll ou moi pour les accompagner, parce qu'ils savent que (.) à ce moment là, c'est
62 notre rôle de les accompagner (.) et voilà, ils cherchent.

63 Cherch1 : Alors c'est votre rôle de les accompagner (---)

64 EnsAng2 : C'est le rôle que l'on s'est donné au fur et à mesure qu'on a commencé à travailler avec les
65 comédiennes. On a vu que, au départ, quand les comédiennes agissaient avec les élèves, euh (.) ça
66 passait pas, et qu'elles avaient besoin justement d'un accompagnement de notre part pour, euh (--)
67 concentrer les élèves, motiver les élèves, recadrer les élèves, les aider à faire comprendre les
68 consignes, parce que à des moments ils ne comprenaient pas du tout les consignes, donc on était là
69 toujours pour reformuler, recontextualiser, euh (.) mimer même des fois le rôle de l'élève pour qu'il
70 comprenne ce qu'il devait faire par mimétisme, la reproduction de notre attitude à nous (.) donc c'est
71 le rôle qu'on s'est donné quand les comédiennes étaient là. Elles, elles gardaient leur rôle normal et
72 nous, on était plus dans l'accompagnement et on était plutôt des adjuvants en fait (.) des comédiennes.

73 Cherch1 : D'accord. Et c'est le rôle que vous vous êtes donné. Quand vous vous donnez ce rôle,
74 comment vous faites ? qu'est-ce que vous faites pour vous donner ce rôle ?

75 EnsAng2 : Ben déjà il y a eu l'observation. On a vu ce qui ne fonctionnait pas. Et on s'est demandé
76 pourquoi.

77 Cherch1 : D'accord. Alors quand ça ne fonctionne pas, qu'est-ce qui ne fonctionne pas ? Qu'est-ce que
78 vous voyez ?

79 EnsAng2 : Alors déjà, ce qu'on voit, ben ce sont les comédiennes qui sont un peu perdues, parce que
80 elles donnent les consignes, elles expliquent ce qu'il faut faire, puis les élèves ne suivent pas (.) donc
81 elles regardent un peu, elles regardent les élèves, elles nous regardent nous aussi, en nous disant :
82 vous pouvez nous aider (.) mais bon, juste avec le regard, il n'y a aucune parole qui passe (.) et on voit
83 que les élèves se mettent pas au travail. Eux-mêmes se regardent entre eux, regardent ailleurs, nous
84 regardent nous, ils nous demandent aussi : « madame, j'ai pas compris », donc on voit bien qu'il y a un
85 passage qui ne se fait pas. Et que là, en fait, les regards se posent sur nous. Donc on a compris que c'est
86 nous qui devons faire ce passage et qui devons guider euh (--) du côté des comédiennes, parce que
87 nous, on maîtrise la langue, donc du coup, quand elles expliquent en langue étrangère, nous on
88 comprend tout de suite ce qu'elles veulent faire, et du côté des élèves parce que on est justement celles
89 qui, d'habitude, donnons les consignes et expliquons ce qu'il faut faire. Et puis ils savent aussi que
90 nous, on comprend les comédiennes sans aucun problème. (---) Donc du coup, d'un côté comme de
91 l'autre, euh (.) ils nous ont donné aussi ce rôle de passeurs.

92 Cherch1 : Alors « ils » (--) ?

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 93 EnsAng2 : Les comédiennes et les élèves.
- 94 Cherch1 : D'accord.
- 95 EnsAng2 : Parce que au bout d'un moment ils se retournent tous vers nous en disant : « qu'est-ce qu'il
96 faut faire ? aidez nous ». Donc ça vient d'eux mais tout ça, ça ne s'est pas fait comme ça de manière
97 aussi ouverte. Les élèves un peu plus quand même, mais les comédiennes moins. C'est vraiment par le
98 regard, par des attitudes, on voit (.) là c'est à nous d'agir (.) on nous sollicite, il faut faire quelque chose
99 pour que ça se fluidifie et que tout se passe bien, et que les comédiennes puissent faire leur travail et
100 que les élèves reçoivent le travail et puissent agir eux-mêmes, euh (.) voilà.
- 101 Cherch1 : Alors quand vous intervenez pour que ça se fluidifie (.) quand toi tu intervies, EnsAng2,
102 pour que ça se fluidifie, quelle va être ton action ? qu'est-ce que tu vas faire concrètement ?
- 103 EnsAng2 : Alors déjà il y a l'action de la reformulation. C'est-à-dire que je vais écouter ComAng2 et
104 ComAll expliquer ce qu'il faut faire, les élèves sont un peu perdus et là je reprends la parole et je
105 réexplique. Parfois c'est exactement les mêmes mots que les comédiennes (.) bon quand c'est
106 ComAng2 c'est pas les mêmes mots parce que c'est une langue différente que je vais utiliser (.) enfin (.)
107 quand c'est ComAll (--) mais parfois c'est les mêmes mots que ComAng2 ou que ComAng1, quand
108 c'était en 5^e, mais comme ils ont l'habitude de nous entendre nous (.) parler, euh (.) en langue
109 étrangère, ils sont plus habitués à notre accent, à notre manière d'expliquer (.) donc même quand c'est
110 exactement le même vocabulaire, pour eux ils ont l'impression que c'est une autre langue. Donc au
111 départ c'était plutôt ça. Puis après c'est vrai que, comme les comédiennes c'est leur langue maternelle,
112 donc elles parlent de manière spontanée, et en utilisant tout un vocabulaire qui est exactement ce
113 qu'on recherche, mais nous, comme on est plus didacticiennes, on va essayer d'utiliser un autre
114 vocabulaire qui est plus proche des élèves, qui est celui qu'on leur a appris (on sait exactement quel est
115 le vocabulaire qu'ils connaissent, ce qu'ils sont capables de comprendre même s'ils n'ont jamais
116 entendu ce vocabulaire là), donc du coup, il y a des moments où on va didactiser notre parole pour que
117 le message puisse passer. Il y a des moments où on va reformuler pour que eux puissent comprendre
118 (.) parce que le vocabulaire utilisé n'est pas à leur portée. Ou sinon on va faire des pauses (.) on va
119 hacher le discours pour que (.) ils puissent l'intégrer (.) aller plus doucement, leur donner le temps de
120 la réflexion sur ce qui vient d'être dit, de le traduire un peu dans leur tête, d'essayer de trouver le sens
121 du flot de paroles avant de continuer sur la suite de la consigne. Donc on va avoir toutes ces techniques
122 qu'ils sont habitués à avoir en classe et que l'on va réutiliser pour aider la parole des comédiennes et
123 que ça fasse sens dans la tête des élèves. Donc ça va être ça, et par moment, ça va être aussi ce que j'ai
124 dit : ça va être du mimétisme (.) quand on voit que de toutes manières ça va pas passer par la parole,
125 on va jouer le rôle des élèves (.) et donc on va suivre les consignes des comédiennes comme si nous,
126 nous étions les élèves (.) et là, juste en voyant ce que nous on fait, ils comprennent « bon ben on doit
127 faire la même chose qu'elles ». Et donc ils vont nous imiter. Et ça permet aussi de donner de l'élan - par
128 moment, surtout au début, ils n'avaient pas envie de faire : « ah non, j'ai mal au ventre » - et de leur
129 donner l'élan, ça leur permet aussi de rentrer dans le jeu et de commencer à faire (.) donc, du coup, on
130 va commencer à faire, nous, comme si on était les élèves et à aller les chercher pour qu'ils viennent
131 nous donner la réplique, pour qu'ils relancent le jeu (.) on leur lance la balle et après ils doivent nous la
132 relancer pour lancer le mouvement, en fait.
- 133 Cherch1 : Et toute cette action professionnelle là, que tu décris, parce que tu as souvent dit, alors tu me
134 corriges, hein, si j'ai pas bien compris, mais j'ai cru comprendre, lorsque tu dis : « au début » c'était
135 plutôt en 5^e, et puis tu dis : « à la fin du projet », donc là c'était plutôt en 3^e (.) tu dis là on est plus en
136 retrait (.) là j'ai fait une parenthèse pour être sûre de pas surinterpréter ce que tu me dis (.) donc si
137 j'interprète bien ce que tu me dis, il y a une évolution dans votre façon d'agir ((acquiesce))
- 138 EnsAng2 : Tout-à-fait.
- 139 Cherch1 : Est-ce que tu pourrais me dire, par exemple, euh (.), l'année de 5^{ème} (.) on va peut-être à ce
140 moment-là prendre l'année de 5^e, et puis l'année de 3^e, et si tu vois qu'au milieu il y a quelque chose tu
141 me dis (.), mais dans l'année de 5^{ème}, est-ce que tu peux essayer de te remémorer, essaie de laisser

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 142 revenir un moment où tu as sentis, tu as compris (.) je ne sais pas (.) tu as perçu (.) mais je sais pas,
 143 c'est toi qui vas trouver le verbe (.) mais qu'il fallait que tu interviennes et comment il fallait que tu
 144 interviennes. Euh (.) qu'est-ce qui fait que tu as commencé à trouver ce rôle là, d'accompagner ou de
 145 passeuse (.) tu dis : « on est des passeurs, des adjuvants »
- 146 EnsAng2 : Euh (.), je me rappelle la fois marquante en 5^e où ils devaient faire cet exercice avec
 147 ComAng1 (.) tu te rappelles (.) au fond de la salle il y avait une ligne et ils devaient faire des activités de
 148 la vie quotidienne, mais à leur âge (.) et puis après, de l'autre côté de la salle, refaire les mêmes actions
 149 mais vingt ans après, quand ils sont plus adultes (.) enfin voilà il fallait refaire exactement la même
 150 action mais quand ils étaient plus âgés(.). Et c'était une consigne compliquée à leur donner, ComAng1
 151 leur a donnée, ils n'ont rien compris (.) alors que moi je voyais que le vocabulaire qu'utilisait ComAng1
 152 était tout-à-fait à leur portée, qu'ils pouvaient comprendre (.) mais c'était un magma (.) ça passait pas
 153 (.) et là elle m'a regardée, les élèves voyaient qu'ils ne comprenaient rien, et elle elle était là (--) ((fait
 154 un geste désappointé)) et là j'ai dit bon d'accord, là c'est moi qui dois prendre en charge la consigne.
 155 Parce qu'il y a eu un blocage.
- 156 Cherch1 : Donc tu te rappelles de ce moment-là ?
- 157 EnsAng2 : Je me rappelle particulièrement de ce moment-là.
- 158 Cherch1 : Donc à ce moment-là tu te trouves où ? vous étiez dans quelle salle ?
- 159 EnsAng2 : On était dans la salle de EnsAng1.
- 160 Cherch1 : D'accord. Donc toi tu es dans la salle de EnsAng1, il y a ComAng1 (---)
- 161 EnsAng2 : Oui
- 162 Cherch1 : Est-ce qu'il y a encore quelqu'un d'autre ?
- 163 EnsAng2 : Ah ben t'étais là, il y avait les élèves, je crois que c'était tout. Peut-être qu'il y avait aussi
 164 EnsAll mais je suis pas sûre parce que c'était l'année où on était pas tout le temps ensemble, EnsAll et
 165 moi. Mais toi sûr, les élèves et ComAng1 (.) ça sûr.
- 166 Cherch1 : Et donc toi tu es là, ComAng1 a mis les chaises (---)
- 167 EnsAng2 : Voilà, elle a tout préparé
- 168 Cherch1 : Et toi tu es où à ce moment ?
- 169 EnsAng2 : Moi j'étais du côté des élèves (.) on était tous au fond de la salle, donc on avait installé la
 170 salle, on avait poussé les tables, on avait poussé les chaises, on avait mis une ligne au milieu de la salle
 171 et puis on avait mis une chaise d'un côté, une chaise de l'autre. Voilà (.) et on était tous au fond de la
 172 salle puis ComAng1 leur a expliqué la consigne. Et ils ne comprenaient pas (.) ils étaient perdus, ils ne
 173 comprenaient pas (.) et ComAng1 voyait qu'il n'y avait pas de réaction, qu'ils étaient perdus, et elle m'a
 174 regardée ((mime un visage interrogatif)) « qu'est-ce qu'on fait ? ils ne comprennent pas »
- 175 Cherch1 : Et à ce moment là, qu'est-ce que tu te dis ?
- 176 EnsAng2 : Ben moi je me dis : c'est pas normal, parce que tout ce qu'elle vient de dire, c'est à leur
 177 portée. Ils sont sensés le comprendre (.) ils le comprennent pas c'est qu'il y a un décalage au niveau
 178 des élèves et ComAng1, donc il va falloir que je le comble parce que ComAng1 elle n'y arrive pas, et moi
 179 je sais qu'ils peuvent la comprendre. Donc, euh (.) c'était à moi d'intervenir parce que je savais que
 180 c'était possible.
- 181 Cherch1 : Et quand tu dis : là concrètement c'est à moi d'intervenir, là concrètement qu'est-ce que tu
 182 fais ?
- 183 EnsAng2 : Eh ben j'ai pris en charge (.) c'est-à-dire que j'ai commencé à parler (--) j'ai réutilisé les mots
 184 de ComAng1 et là je ne suis plus restée au fond (.) du coup je me suis mise en scène, euh (.), dans la
 185 salle (.) c'est-à-dire que je me suis mise d'un côté (.) je leur ai expliqué (.) je leur ai dit voilà, de ce côté-

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

186 là, il faut faire ci il faut faire ça, il faut faire ça, et donc j'ai utilisé aussi l'espace pour illustrer les paroles
 187 de ComAng1 (.) mais j'ai utilisé exactement les mêmes mots que ComAng1 (.) je me rappelle, j'ai dit à
 188 ComAng1, non il n'y a pas de raison qu'ils ne comprennent pas (.) je lui ai dit en anglais, hein, tout ça je
 189 l'ai dit en anglais, il n'y a pas de raison qu'ils ne comprennent pas (.) tout ce que tu leur as dit c'est à
 190 leur portée, donc on va redire exactement les mêmes choses mais on va l'expliquer autrement, mais
 191 avec les mêmes mots, ils vont comprendre, il n'y a pas de raison.

192 Cherch1 : D'accord. Et donc là tu rentres, tu te mets en scène, tu utilises l'espace, tu m'as dit tout-à-
 193 l'heure : « je didactise la parole de ComAng1 », et à quoi est-ce que tu fais attention à ce moment là, si
 194 tu reprends les mêmes mots que ComAng1 ? à quoi fais-tu attention à ce moment là quand, toi, tu
 195 entres en scène ?

196 EnsAng2 : Je fais attention à la réaction des élèves.

197 Cherch1 : Alors, concrètement, qu'est-ce que c'est ?

198 EnsAng2 : Je regarde leur visage, je regarde leur regard aussi. Déjà je fais attention à ce qu'ils me
 199 regardent, qu'ils aient tous l'attention posée sur moi, puisque c'est moi qui vais devoir passer le
 200 message (.) et puis ensuite je regarde s'ils sont perdus, s'ils décrochent, s'ils ont un regard
 201 interrogateur.

202 Cherch1 : Quand tu regardes s'ils décrochent, tu fais comment ?

203 EnsAng2 : Ça devient quasiment instinctif maintenant. C'est-à-dire, quand ils décrochent, c'est qu'ils ne
 204 me regardent plus, ou qu'ils ont l'air perdu (.) ils ont l'expression du visage qui montre qu'ils sont
 205 perdus et qu'ils comprennent rien (.) donc c'est tout ça, en fait, que je regarde, et en même temps je
 206 suis là en train d'essayer de garder leur attention, et de les faire se concentrer sur ce que je dis, parce
 207 que je sais qu'ils le comprennent (.) qu'ils peuvent le comprendre s'ils font juste attention et qu'ils
 208 utilisent des mécanismes dans leur tête pour décoder ce qu'on est entrain de dire. Et du coup (.) là (.)
 209 je réutilise (.) oui, les mots de ComAng1 parce que je sais qu'ils sont à leur portée. Du coup j'utilise
 210 aussi l'espace, j'utilise mon corps, j'ai tout utilisé, en fait, pour mettre en scène la consigne. Et je me
 211 rappelle qu'il a fallu que je répète au moins deux fois la consigne et que je l'illustre dans l'espace deux
 212 fois avant que le processus soit complètement terminé dans leur tête et qu'ils aient réussi à tout
 213 intégrer.

214 Cherch1 : D'accord. Et donc tu dis en 3^e tu n'as plus besoin de faire ça, donc il y a eu une évolution, c'est
 215 ça ? ((acquiesce)) Est-ce que tu pourrais décrire un petit peu cette évolution ?

216 EnsAng2 : Ben, au départ, tout était nouveau pour eux (.) donc ils n'avaient jamais fait de théâtre, et
 217 même si, quand moi je suis arrivée, ils avaient déjà fait une année avec les comédiennes - mais
 218 beaucoup d'exercices étaient nouveaux pour eux encore - ils étaient encore dans le domaine de la
 219 découverte.

220 Cherch1 : C'était nouveau pour eux ?

221 EnsAng2 : Pour eux. Ben, pour nous aussi, mais eux ils avaient beaucoup plus d'inconnu que nous.
 222 Parce que là encore il y avait le facteur de la langue et puis il faut dire que, euh (.) EnsAll et moi, de
 223 toutes manières, la nouveauté on adore ça. On adore découvrir des choses, on est curieuses, on a envie
 224 d'expérimenter, de faire de nouvelles choses, donc à chaque fois quand c'est nouveau on est contentes.

225 Cherch1 : Tu dis c'est nouveau pour nous ?

226 EnsAng2 : Voilà, parce qu'on n'a jamais travaillé comme ça, en collaboration avec des comédiennes.

227 Cherch1 : Et le travail en collaboration avec les comédiennes, alors quel (.) comment ça se fait (.)
 228 comment tu fais toi, concrètement, EnsAng2 ?

229 EnsAng2 : Alors en classe avec les élèves, ça va être ça (.) ça va être, euh (.) de toutes manières laisser
 230 la place aux comédiennes (.) c'est elles qui dirigent, c'est le cours de théâtre, c'est elles qui sont en
 231 charge, donc on les laisse faire. En classe, nous, on écoutait plutôt les consignes et puis on voyait

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 232 comment réguler la consigne et comment réguler les élèves pour que le travail se passe bien et les
 233 aider à réussir ce qu'on leur a demandé de faire (.) après, en amont, et puis même *a posteriori*, c'étaient
 234 les discussions avec les comédiennes pour voir qu'est-ce qu'elles allaient faire, leur donner notre avis
 235 parce que nous on connaît le public et on sait comment didactiser justement les choses et faire que on
 236 aboutisse à quelque chose avec les élèves. On a l'habitude de les accompagner. Donc donner notre avis
 237 aux comédiennes sur ce qui pouvait fonctionner, ce qui pouvait pas fonctionner - quand on travaillait
 238 les textes, pareil - est-ce que c'était à leur portée ou pas ? est-ce qu'il fallait simplifier ? ou : non c'est
 239 pas la peine, c'est complexe mais ils vont bien y arriver (.) ou : comment apporter le sens de la langue
 240 pour que eux ils comprennent ce qu'ils sont en train de faire au niveau linguistique ? Tout ça c'était en
 241 dehors de la classe. Donc là, on était des adjuvants pour ça (.) mais, euh (.), mais on décidait pas
 242 exactement des exercices qui allaient être faits. C'étaient vraiment des exercices de théâtre, et nous
 243 c'était pas notre spécialité, on connaissait pas ces exercices (.) ou quelques uns : on se rappelait peut-
 244 être des jeux qu'on faisait quand on était petits, en solo ou, euh (.), de loisirs, il y en a quelques uns, je
 245 me rappelais que je les faisais au centre de loisirs quand j'étais petite (---)
- 246 Cherch1 : Tu te rappelles concrètement d'un exercice que tu avais fait ?
- 247 EnsAng2 : Ben le splash, c'est quelque chose qu'on fait en centre de loisirs, quand on est enfant (.) donc
 248 là, oui, je me suis rappelée. Ou même du genre *Hello Kitty* où on dit - on l'a fait là en 3^e, tu sais, là où il y
 249 a quelqu'un au milieu et on dit « where is Kitty ? Kitty is not hier, ask someone else ». Tu vois, ce genre
 250 de jeux, c'est des jeux qu'on fait en centre de loisirs ou en colonie avec les enfants. Donc, du coup, ça
 251 m'a rappelé des souvenirs. Et c'est vrai que, quand on est enfant, on voit que le ludique et on comprend
 252 pas qu'est-ce qui se passe dans le groupe, et qu'est-ce que l'on développe comme compétences dans
 253 ces jeux là. Oui, du coup, moi : utiliser ces jeux là en classe, oui, pour m'amuser en fin d'année avec les
 254 enfants, mais pas forcément, tu vois, toutes les implications qu'il y a au niveau du groupe (.) tout ça j'y
 255 avait pas réfléchi parce que ce sont des souvenirs qui datent de très très loin et qui n'étaient même pas
 256 dans un contexte scolaire finalement, qui étaient plutôt (---)
- 257 Cherch1 : Et là les comédiennes introduisent cette activité et qu'est-ce qui se passe ?
- 258 EnsAng2 : Ben moi, de toutes manières, je comprends parce que maintenant j'ai un autre regard (.) et
 259 puis comme on en a discuté avant avec les comédiennes, je sais ce qu'elles cherchent (.) et donc quand
 260 je vois l'exercice, je me dis : « ah oui, je me rappelle », et je vois les élèves qui ne comprennent pas et je
 261 me mets à jouer avec eux, parce que, moi, je connais le jeu déjà et donc voilà (.) j'essaie de les faire
 262 entrer dans le jeu. Et aussi y'a des moments où, même cette année, par exemple ce jeu-là : *where is*
 263 *Kitty*, où, tu te souviens, c'était une de tes assistantes, c'était <Kathrin>, je crois, qui a voulu jouer à un
 264 jeu qui ressemblait à celui-là, où on devait sauter et danser, pour parler (.) ça les élèves c'est pas rentré
 265 du tout parce que ils sont en 3^e, c'est des ados (.) si ça avait été des petits de six ans, ils auraient adoré.
 266 Et donc il n'y a plus ce côté : on s'amuse, on rigole, c'est pas grave si on a l'air ridicule, au contraire
 267 c'est rigolo (.) ils l'ont plus du tout. Et du coup, c'est nous qui rentrons dans le jeu et qui faisons. Si tu te
 268 rappelles, il y en a très peu des élèves qui ont suivi et qui ont voulu sautiller et du coup c'étaient tous
 269 les adultes qui étaient là en train de sautiller pour faire entrer le jeu et s'amuser, et (---) et ça c'est
 270 rigolo. Et par moments c'est ça (.) quand on voit qu'ils ont perdu une certaine dimension et qu'ils n'ont
 271 plus envie de s'amuser parce qu'il y a le regard de l'adolescent qui doit toujours être classe, cool euh (.)
 272 et on doit casser ça, et on doit essayer de leur faire prendre du plaisir dans le jeu et comprendre que
 273 c'est du travail, mais qu'on peut aussi s'amuser et que ça peut être quelque chose de sympa en soi-
 274 même en fait.
- 275 Cherch1 : Donc là tu es passée du début à la 3^e, et à un moment donné (.) mais je ne suis pas sûre
 276 d'avoir bien compris (.), tu as évoqué ton cours de langue, donc tu as fait le lien entre le cours de
 277 théâtre et le cours de langue, et tu dis : « nous on fait attention aux consignes ». Est-ce que tu peux
 278 revenir (---) ou bien je n'ai peut-être pas bien compris ?

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 279 EnsAng2 : Si si (.) euh (---) en cours de langue on est tout le temps en train de donner des consignes,
280 parce qu'ils doivent tout le temps être en activité. Donc à toutes les heures que l'on a, on doit toujours
281 donner une, deux ou trois consignes.
- 282 Cherch1 : Mais tu dis on, [mais (---)]
- 283 EnsAng2 : Les professeurs].
- 284 Cherch1 : Si on peut revenir sur une séance concrètement, un cours de langue par exemple, que tu as
285 mené vraiment dans le cadre (.) enfin avec ces élèves-là, essaie de me parler concrètement d'une
286 activité ou d'une séance etc. dans laquelle tu devais donner des consignes en lien avec (---) parce que
287 ce que je n'ai pas bien compris c'est le lien que tu fais.
- 288 EnsAng2 : Ah là je n'ai pas fait exactement de lien avec un cours en particulier (.) quand je t'ai parlé des
289 consignes c'est quand il y a eu cette séance avec ComAng1 où elle leur a expliqué ce qu'il fallait faire et
290 que ils ne comprenaient pas du tout et que ComAng1 ne voyait pas comment réexpliquer pour qu'ils
291 comprennent, et qu'elle m'a regardée et qu'avec son regard j'ai compris qu'il fallait que je prenne en
292 charge, à ce moment-là, le groupe pour leur faire comprendre la consigne et qu'ils puissent se mettre
293 en action.
- 294 Cherch1 : C'était une séance de théâtre ?
- 295 EnsAng2 : ((Acquiesce)) C'était une séance de théâtre.
- 296 Cherch1 : Et puis tu m'as dit, un moment donné : nous en amont, et même [après
- 297 EnsAng2 : Ah, mais ça] c'est plutôt quand on se retrouve ensemble avec les comédiennes. Tu te
298 rappelles quand on s'est vues chez ComAll, même l'année de 5^e, on s'est vues chez ComAll et on a
299 commencé à discuter de l'année, d'essayer de définir ce qu'on allait faire (.) c'était en 4^e quand on a
300 décidé de travailler sur *Tom Sawyer*, parce qu'ils voulaient du texte, donc on a dit on va travailler sur
301 *Tom Sawyer* - là je me rappelle qu'on a eu une discussion chez ComAll, avec ComAll et ComAng2 (.) on
302 se disait : comment aborder le texte avec les élèves ? Donc là, du coup, les comédiennes, elles nous ont
303 regardées, nous (.) parce qu'elles savent que, nous, on a l'habitude de travailler du texte avec nos
304 élèves. Donc là, tu vois, c'était plutôt, c'était notre rôle à nous de dire, bon ben là, on va pas travailler
305 toute l'œuvre, on va travailler que là, que ci.
- 306 Cherch1 : Alors si tu es d'accord, on va s'arrêter sur ce moment-là où tu es avec les comédiennes, tu dis
307 nous, donc (---)
- 308 EnsAng2 : Il y a aussi EnsAll qui était là.
- 309 Cherch1 : Il y avait EnsAll et toi ?
- 310 EnsAng2 : Oui
- 311 Cherch1 : Et il y avait ComAng2 et ComAll (.) c'était donc chez ComAll ?
- 312 EnsAng2 : Chez ComAll.
- 313 Cherch1 : Est-ce que tu peux concrètement me redéfaire cette situation-là (.) comment ça s'est passé ?
- 314 EnsAng2 : Euh (.) (.) alors je me rappelle que on était tous séparés parce que vous faisiez déjà des
315 entretiens. Là c'était un moment de la journée où il y avait des entretiens. Et pendant ce temps-là,
316 quand nous on était pas en entretien avec Cherch2 et toi, on discutait justement de ce qu'on allait faire
317 avec les élèves et donc on avait parlé de *Tom Sawyer* et on se demandait comment introduire, euh (.)
318 cette pièce de théâtre auprès des élèves.
- 319 Cherch1 : Est-ce que tu te rappelles concrètement comment ça s'est passé ? Qui a (.) tu dis on (.) mais
320 comment ça s'est passé concrètement ?

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 321 EnsAng2 : Ben on s'est installées ensemble, parce que après, tu sais, le groupe s'est formé petit-à-petit
 322 parce qu'on n'était pas tout-de-suite toutes disponibles au même moment. Donc je sais plus avec qui ça
 323 a commencé, je crois que c'était peut-être avec ComAng2 et moi au départ, où on s'est regardées, les
 324 autres étaient en interview, euh (.) « nous on va commencer à faire quelque chose, hein, parce que il
 325 faut décider » (.) parce que les séances allaient bientôt commencer avec les élèves (.) donc on a
 326 commencé à regarder les dates, à dire : « on va travailler sur Tom Sawyer », puis ComAll est arrivée,
 327 euh (.) EnsAll est arrivée, on a commencé à leur dire : « bon ben voilà, on va travailler sur ça, voir
 328 comment on va commencer à introduire le texte, parce que [avant de (---)]
- 329 Cherch1 : Et *Tom Sawyer*] tu l'avais déjà choisi, c'est toi qui l'as choisi ?
- 330 EnsAng2 : C'était pas moi en particulier qui l'avais choisi *Tom Sawyer*. On l'avait (.) c'était (.) déjà à
 331 cause de la pièce de théâtre. On l'avait () Je crois que c'est toi qui avais trouvé une adaptation en
 332 théâtre de *Tom Sawyer* ? Je crois que c'était ça. Et du coup, comme ça entrait bien avec l'année de 4^e, on
 333 s'était dit : « ben on va le faire ». Je crois que c'était comme ça que c'était venu.
- 334 Cherch1 : D'accord. [Donc là
- 335 EnsAng2 : Ça parlait aussi] de la demande des élèves, hein, qui voulaient du texte, et comme on était,
 336 t'étais tombée sur ce texte-là, adapté en pièce de théâtre, tu l'as proposé et moi, de toutes manières,
 337 comme ça rentre dans mes programmes, j'étais contente. EnsAll, de toutes manières, je crois qu'elle
 338 était contente aussi parce que, l'année d'avant, on avait fait une pièce allemande, on avait travaillé sur
 339 *l'Histoire sans fin*, qui était allemande. Du coup, là, de passer à l'anglais, ça équilibrait (.) et puis de
 340 toutes manières c'était l'univers de l'enfance, donc, du coup, ça rentrait tout-à-fait aussi dans (---) elle
 341 voyait ce qu'elle pouvait faire aussi dans son programme en allemand à travers l'histoire de *Tom*
 342 *Sawyer* (.) donc on était contentes de travailler dessus, en fait.
- 343 Cherch1 : D'accord (.) donc toi tu en parles avec ComAng2, et puis il y a ComAll qui arrive (---)
- 344 EnsAng2 : Et EnsAll, dans son salon.
- 345 Cherch1 : Et quand vous décidez de travailler sur ce texte, toi, en tant que (.) donc (.) enseignante (.)
 346 parce que tu dis : « nous on fait un autre lien avec le texte que les comédiennes » (.) toi, à quoi est-ce
 347 que tu fais attention ?
- 348 EnsAng2 : Ben moi je fais attention (--) c'est comment passer le sens (.) parce que nous, notre objectif
 349 quand on travaille sur un texte, c'est ça : comment est-ce que les élèves vont pouvoir comprendre le
 350 sens du texte ? et pour ensuite pouvoir travailler dessus, le restituer, le commenter, euh (.) parler
 351 dessus, pouvoir le jouer. Mais d'abord il faut qu'ils comprennent le texte. Donc comment leur faire
 352 passer ce sens là sans leur donner le texte en français ? l'objectif c'est qu'ils le comprennent en langue
 353 étrangère. Donc nous c'est ça, et c'est notre mission de tous les jours, quand on travaille un texte avec
 354 nos élèves. Donc notre réflexe a été ça : comment vont-ils acquérir le sens en travaillant avec le texte
 355 en langue étrangère ? Et on sait qu'ils ont besoin de ça pour pouvoir travailler ensuite avec ComAng2
 356 et ComAll. Et que ComAng2 et ComAll, elles vont réussir à travailler avec eux sur l'interprétation, sur la
 357 mise en scène et autre, mais que elles aussi, ce qui leur fait défaut, c'est ça, c'est : comment eux ils vont
 358 acquérir le sens en langue étrangère ? Elles ont des petites idées mais elles ne sont pas
 359 professionnelles dans ce domaine là. C'est nous qui devons faire ce côté là. Donc notre objectif ça a été :
 360 de voir elles, ce qu'elles voulaient faire, et d'ajuster ce qu'elles voulaient faire afin de pouvoir
 361 transmettre ce sens. Et donc de préparer, en fait, de préparer leurs interventions pour que eux, quand
 362 ils arrivent, ils aient déjà une idée du texte en lui-même pour pouvoir le travailler avec les
 363 comédiennes (.) donc du coup, oui, on a discuté avec elles en leur demandant qu'est-ce qu'elles
 364 pensaient faire avec le texte, euh (.), comment elles voulaient le mettre en place, pour que nous, après,
 365 on puisse construire autour et voir ce qu'on pouvait faire pour que eux aient accès au sens.
- 366 Cherch1 : Et quand tu construis, toi, en cours d'anglais, par exemple, seule ou avec EnsAll, je sais pas,
 367 comment tu fais ?

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 368 EnsAng2 : Ben là (.) de toutes manières, ça a toujours été fait en collaboration avec EnsAll.
- 369 Cherch1 : Et concrètement alors (.) qu'est-ce que vous faites ?
- 370 EnsAng2 : La première chose c'est qu'on s'est demandé, comment est-ce qu'ils vont comprendre,
371 comment est-ce qu'ils vont accéder au texte, comprendre le sens du texte ? bon, on a réfléchi (.) de
372 toutes manières, on se demande toujours au départ : qu'est-ce qu'ils ont déjà en eux, qu'est-ce qu'ils
373 connaissent déjà ? et on se base sur ça pour ensuite construire le reste. Donc on s'est demandé : bon,
374 y'a l'univers de l'enfance qu'ils connaissent, puisque c'est leur quotidien à eux, ils le vivent tous les
375 jours, euh (.), peu importe l'âge qu'ils ont, ils connaissent ça (.) donc on va déjà se baser sur ça. Puis
376 après, moi, en tant que prof d'anglais, j'ai dit, non, mais moi, Tom Sawyer, c'est l'esclavage, c'est le
377 Mississippi, c'est, au niveau culturel, c'est à ça que ça fait référence et il faut qu'ils acquièrent ces
378 références là. Donc il va falloir leur passer (.) et ça, c'est dès le départ, parce que c'est la mise en scène,
379 c'est le cadre de l'histoire (.) et si on ne connaît pas le cadre de l'histoire on n'arrive pas, après, à
380 imaginer les aventures de *Tom Sawyer*. Du moins c'est comme ça que moi (.) je le conçois (.) et c'est
381 comme ça que c'est conçu aussi dans l'histoire de la littérature. Donc il faut que je leur donne ce sens là
382 (--) euh (--) donc je l'ai expliqué à EnsAll aussi et du coup on a commencé à construire comme ça. Du
383 coup on a construit un cours ensemble, toutes les deux, où on leur a présenté un peu l'auteur - parce
384 qu'il faut qu'ils connaissent aussi un peu Marc Twain, ça fait partie des connaissances culturelles qu'ils
385 doivent acquérir - et on leur a présenté le Mississippi : qu'est-ce que c'était le Mississippi ? où c'était
386 situé ? En plus beaucoup des élèves adorent les Etats-Unis, n'arrêtent pas de parler des Etats-Unis. Je
387 me rappelle même que quand je suis arrivée en 5^e et qu'ils ont vu que mon accent était différent de
388 celui de EnsAng1, ils ont dit : « ah vous parlez pas comme EnsAng1 » (.) donc je leur ai expliqué nos
389 différences d'accent, que moi j'étais plus axée sur l'Angleterre et que EnsAng1, lui, était axé sur les
390 Etats-Unis, et donc ils étaient là : « ah zut, mais nous on préfère les Etats-Unis » et ils étaient
391 préoccupés parce qu'ils se disaient qu'en apprenant avec un enseignant qui est plus sur la
392 prononciation britannique, plus axé sur le langage et le vocabulaire britanniques, qu'ils allaient rien
393 comprendre à l'américain, parce que forcément, l'américain et le britannique c'est pas les mêmes
394 langues pour eux (.) donc de travailler sur les Etats-Unis avec eux, ça leur a montré que c'est pas parce
395 que on a un accent particulier qu'on ne peut pas comprendre un autre pays qui parle la même langue
396 (.) donc leur faire comprendre que c'est la même langue, et que il y a que des spécificités et que (.) de
397 toutes manières, même quand on est plus axé sur un pays, on a tout-de-même des compétences sur
398 l'autre pays et qu'on le connaît. Donc ils étaient contents ((rit))
- 399 Cherch1 : Et donc quand tu dis : « on a préparé un cours avec EnsAll », comment est-ce que vous avez
400 fait pour préparer ?
- 401 EnsAng2 : Alors, par skype, déjà, parce que ça se fait en temps réel, en présence l'une de l'autre. On
402 peut pas faire chacune de son côté et après confronter les choses, donc on a fait pas mal de skype
403 puisqu'au niveau physique on pouvait pas se déplacer (.) ou on a discuté, on s'est dit : bon quels vont
404 être nos objectifs ? par quoi on va commencer ? On était toutes les deux d'accord qu'il fallait
405 commencer sur le côté civilisationnel pour pouvoir mettre un cadre sur l'histoire euh (.) et puis petit-
406 à-petit on a commencé à faire un Power-Point ensemble.
- 407 Cherch1 : D'accord. Et toi, ton activité, par exemple, on va dire dans le Power-Point ou dans la
408 préparation, c'est quoi concrètement ?
- 409 EnsAng2 : Alors moi, en particulier, je suis allée chercher les informations en anglais sur Marc Twain,
410 tout simplement (--). Euh (.), j'ai cherché les documents parce que je savais ce qu'on avait besoin pour
411 le cadre. Donc je suis allée chercher des bateaux, des sirènes de bateaux, des vidéos de bateaux sur le
412 Mississippi, pour leur montrer (.) parce que, bon, le Mississippi c'est une rivière, d'accord, mais c'est
413 des grands bateaux, avec les grandes roues, puis les sirènes, tout ce contexte là (.) on peut pas donner
414 les odeurs, malheureusement (.) je les connais pas moi-même parce que j'y suis jamais allée, mais il
415 doit y avoir aussi des odeurs (.), mais tout ce moment festif des bateaux, des grandes roues, c'est ça le
416 Mississippi. Donc j'ai donné ce côté là parce que EnsAll le connaissait pas forcément, parce qu'elle est

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

417 spécialiste pour tout ce qui est l'Allemagne germanophone. Donc je suis allée chercher ce côté là, j'ai
 418 cherché les documents qu'on pouvait utiliser, les cartes pour situer où était le Mississippi, et donc j'ai
 419 proposé tous ces documents-là à EnsAll en lui demandant : « qu'est-ce que t'en penses ? ». J'ai
 420 commencé à lui montrer comment on pouvait organiser les choses, et puis après elle m'a donné son
 421 avis en re-situant un peu les choses, en disant : « d'accord, c'est bien de montrer une carte aux élèves
 422 mais qu'est-ce qu'on va faire avec cette carte ? parce que ils doivent entrer en action, pas simplement
 423 regarder une carte. Qu'est-ce qu'on va leur faire dire sur cette carte ? » Là, du coup, elle a tout de suite
 424 son regard d'enseignante de langue (.) là, c'est pas grave si elle est spécialisée dans les pays
 425 germanophones (.) là, ça pourrait fonctionner aussi pour elle si elle montrait le Danube, par exemple
 426 (.) donc là elle a son regard aussi pour travailler avec moi et trouver : « tiens, ben là voilà ce qu'on
 427 pourrait faire, là avec cette vidéo d'accord qu'est-ce qu'on va leur faire faire en leur montrant un
 428 bateau sur le Mississippi ? D'accord c'est valable de leur montrer mais qu'est-ce qu'on va faire avec
 429 eux ? »

430 Cherch1 : Est-ce que le regard de EnsAll a (---) tu dis : « elle a son regard à elle » (---)

431 EnsAng2 : Ben, son regard d'enseignante, c'est-à-dire que par moments, euh (.) un enseignant c'est
 432 quelqu'un qui est tout le temps en recherche, tout le temps en créativité, c'est un peu, c'est là où on se
 433 retrouve aussi un peu avec les comédiennes, c'est que, nous aussi, on est tout le temps en train
 434 d'essayer de créer des choses et d'imaginer des choses à faire et donc, y'a des moments, quand on
 435 recherche des idées, euh (.), on n'en a pas ! on se dit : d'accord, là il y a cette vidéo, je sais que ça serait
 436 bien qu'ils la voient, que c'est important qu'ils acquièrent des connaissances avec cette vidéo (.) donc
 437 on se dit : qu'est-ce qu'ils vont faire avec cette vidéo ? moi je suis toute contente avec ma vidéo, mais
 438 les élèves, eux, ils sont pas forcément contents parce que ils connaissent pas, ils savent pas pourquoi
 439 c'est important, ni rien (.) donc il faut leur trouver une activité, qu'est-ce que je fais ? Et je suis là, je
 440 regarde la vidéo, je bloque. Et là, de ce côté là, j'ai EnsAll qui a son regard frais, et qui me dit : « ah ben
 441 si, on va faire une croisière sur le Mississippi, on va les monter en bateau, on va faire semblant qu'ils
 442 sont sur un bateau, et puis on va leur donner un micro, et puis ils vont commencer à commenter le
 443 voyage ». Et là je dis : « ah ben c'est une bonne idée ! » et du coup ça rend la vidéo plus vivante pour les
 444 élèves. Donc ils sont là en action, et ils sont là sur le bateau, eux aussi, en train de parler de la croisière.
 445 Et, voilà, c'est là le côté de EnsAll. Et par moments c'est le contraire hein (.) par moments c'est EnsAll
 446 qui dit quelque chose et puis au fur-et-à-mesure où elle m'explique, il y a une idée qui vient et là je lui
 447 dis : « attends, on va faire ça alors » (.) mais on parle la même langue en fait. C'est extraordinaire,
 448 surtout avec EnsAll. Des fois ça arrive aussi avec EnsAng1, des fois on parle de nos cours ça arrive.
 449 Comme on parle un peu le même langage, de profs de langue, quand il y en a un qui sèche, il commence
 450 à expliquer les choses et puis petit-à-petit ça commence à se tisser, on dit : « ah ben on va faire ça
 451 alors » (.) et on réfléchit et on dit : « ah oui (.) ça va marcher » ou : « ah non (.) ça va pas marcher »,
 452 mais peut-être que si on réajuste comme ça, ça va marcher. Et c'est ce qui se passe quand on prépare
 453 les cours avec EnsAll.

454 Cherch1 : D'accord. Alors là tu m'as dit tellement de choses que, je voudrais juste être sûre, avant de
 455 clore (parce qu'on va entendre Véronique), mais je ne voudrais pas sur-interpréter. Est-ce que j'ai bien
 456 compris que tu m'as dit que vous aviez à la fois des échanges avec les comédiennes en amont, donc toi
 457 parfois seule, parfois avec EnsAll, c'est ça ?

458 EnsAng2 : Mhm

459 Cherch1 : Et puis après, ce qui s'est passé en activité de théâtre.

460 EnsAng2 : Bien sûr

461 Cherch1 : Tu m'as dit aussi qu'il y a eu vraiment une évolution dans ton rôle à toi, EnsAng2, de
 462 professionnelle parce que, au début, tu étais vraiment avec les élèves, tu mimais avec des élèves et puis
 463 à la fin du projet tu es totalement en retrait, plus personne n'a besoin de toi, tu es observatrice, c'est
 464 ça ?

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

- 465 EnsAng2 : C'est ça.
- 466 Cherch1 : Et tu m'as dit aussi, euh (.) « nous on fait le lien avec les cours et là on va surtout se
467 concentrer sur les consignes » (.) c'est là où je ne suis pas très sûre d'avoir bien compris ce que tu m'as
468 dit (.) est-ce que tu me parlais des consignes données par les comédiennes que vous repreniez ?
- 469 EnsAng2 : Non, du tout. Quand on se concentrait sur les consignes, c'était en présence des
470 comédiennes, dans les cours de théâtre.
- 471 Cherch1 : Oui, d'accord.
- 472 EnsAng2 : Dans nos classes à nous (.) enfin quand on n'est plus avec les comédiennes et qu'on est dans
473 nos cours à nous, on ne se concentre pas du tout sur les consignes et ce qu'ils doivent faire avec les
474 comédiennes. On va surtout se concentrer sur la langue et sur tout le matériel linguistique dont ils
475 vont avoir besoin pour ensuite faire quelque chose avec les comédiennes.
- 476 Cherch1 : D'accord. Toi, quand tu te concentres sur la langue dont ils vont avoir besoin, comment tu
477 fais pour avoir ce matériau là ?
- 478 EnsAng2 : Euh (.) ben déjà c'était un peu facile parce que (.) euh (.) les termes qu'on a abordés, ils
479 avaient toujours un lien avec nos programmes (.) donc j'avais déjà des cours prêts que j'avais fait les
480 années antérieures pour le même niveau, qui allaient bien avec ce qu'on faisait avec les comédiennes.
481 Donc j'avais déjà du travail prémâché et donc après il y avait juste à le réajuster pour que le montage
482 au travail avec les comédiennes soit fluide. C'était plutôt ça mon travail. Parce que je savais déjà (.) les
483 thèmes sur lesquels on allait travailler, je les avais déjà, en fait.
- 484 Cherch1 : Là je vais sortir un peu de la façon dont je t'ai posé les questions, un peu pour terminer (.)
485 euh (.) tu dis que tu travailles déjà sur ces thèmes là, et là pourtant tu m'as parlé de EnsAll etc., est-ce
486 que (.) puisque on a parlé d'évolution(.), qu'est-ce que ça change dans ta façon d'enseigner ? est-ce que
487 tu pourrais, si tu avais à résumer, en gros, euh (.), dire ce que tu as appris peut-être avec ce projet, ou
488 ce que ça a changé ? je sais pas. Est-ce que tu pourrais me dire les points qui te semblent essentiels ?
- 489 EnsAng2 : Alors, pour ce qui a changé, ça a changé quand même beaucoup de choses dans mes
490 pratiques (.) c'est-à-dire l'essentiel, les thèmes utilisés, ça ça n'a pas changé (.) mais dans la manière
491 de les aborder, ces thèmes, ça a beaucoup changé (.) parce que maintenant je leur (.) euh (---) au début,
492 c'était vraiment contrôle total du professeur, qui est tout le temps là entrain de guider les élèves, de
493 leur donner des consignes, de leur faire faire ci, de leur faire faire ça, de leur donner des choses très
494 précises et qui est tout le temps au centre de l'action. Tout le temps en train de tout maîtriser, de tirer
495 toutes les ficelles et de tout maîtriser. Alors que maintenant c'est plus du tout ça. Maintenant, bon, y'a
496 des moments où c'est ça parce que j'ai des objectifs très précis, il faut absolument qu'ils acquièrent des
497 points précis de la langue pour pouvoir travailler (.) mais y'a d'autres moments où, ben ils sont
498 complètement lâchés (.) c'est-à-dire que je vais leur donner une consigne en début d'heure et ensuite
499 ils ont toute l'heure pour mener à bien leur travail. Et moi je fais juste que passer pour les aider, les
500 orienter, leur donner des idées, mais j'essaie de les mettre plus dans la créativité. Et j'essaie de
501 comprendre comment les rendre plus créatifs, et de comment les accompagner là-dedans. Et ça c'est
502 quelque chose que j'ai appris avec les comédiennes et que je continue à apprendre parce que je ne
503 maîtrise pas (.) mais l'impulsion elle est venue des comédiennes (.) essayer de les rendre plus créatifs,
504 et de les laisser prendre en charge aussi un peu le cours par moments. Ben là (.) c'est surtout notre
505 classe à nous, parce que c'est vrai qu'on leur a fait travailler, on a eu cette chance de pouvoir les faire
506 réfléchir sur ce qu'ils faisaient. Ce qu'on n'a pas trop le temps avec les autres classes. C'est ce que je
507 regrette également : de pas réussir à leur donner cette maturité sur leur travail, cette réflexion sur leur
508 travail, que l'on a réussi à avoir avec cette classe-là, et que je ne réussis pas forcément à avoir avec les
509 autres classes. Mais avec cette classe-là, ils en arrivent non seulement à réfléchir sur ce qu'ils font mais
510 à nous dire : « non là, vous voyez, ça fonctionne pas, on peut pas faire comme ça, il faut qu'on fasse
511 autrement ». Ce que les autres classes ne vont pas faire. Pour eux ça va pas fonctionner, ils vont se
512 planter et puis voilà. Alors que ceux-là non, ils vont nous dire : « on va trouver une autre manière, non,

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'anglais <EnsAng2>

513 ça fonctionne pas comme ça, on va trouver une autre manière, on va le faire autrement » (.) et ils
514 commencent à proposer des choses.

515 Cherch1 : Des activités ?

516 EnsAng2 : Des activités ou d'autres manières d'aborder le sujet ou d'aborder le texte ou même de
517 mettre en scène quelque chose. Ils commencent à contribuer à ça (.) à devenir auto-professeurs (.) et
518 ça c'est super : cette prise d'autonomie mais dans la réflexion de leurs apprentissages et de comment
519 apprendre. Ils sont déjà dans ce stade d'apprendre à apprendre, ce qui n'est pas le cas dans les autres
520 classes. On a eu la chance d'être très nombreux sur ce projet et donc d'être plus disponibles pour eux.
521 Parce que le nombre d'encadrants permet justement de prendre certains élèves au cas par cas et de
522 leur expliquer des petites choses (.) ça permet aussi, chacun voit des choses différentes qui se passent
523 et après on en discute et, ensemble, et de nouveau, on agit (.) quand y'en a un qui a besoin de dire, il va
524 le dire alors que d'autres n'auraient pas forcément vu ça (.) du coup ça a permis d'aller beaucoup plus
525 loin dans la réflexion avec les élèves et ensemble. Et c'est pour l'instant quelque chose qui me fait
526 défaut dans mes classes à moi où je suis toute seule, parce que justement je suis toute seule (.) donc je
527 dois gérer le magma des élèves, ils bougent, ils sont des enfants, hein, c'est normal, et comme je suis
528 toute seule, il n'y a que mon regard à moi (.) et par moments je vois que ça ne fonctionne pas et je n'ai
529 pas tout de suite le réflexe de trouver la solution (.) il me faut un temps pour y réfléchir (.) mais après
530 c'est plus compliqué parce que (.) dans une classe normale, c'est un flux, ça court tout le temps (.) et
531 revenir en arrière, les élèves ne comprennent pas tout le temps, ne l'acceptent pas forcément parce
532 que ils sont déjà passés à autre chose. Ils ont déjà zappé. Donc, euh (.), c'est des pistes que je dois
533 maintenant travailler par moi-même pour réussir à avoir un résultat similaire avec des classes où, moi,
534 je travaille toute seule, finalement.

535 Cherch1 : Toute seule ou (---)

536 EnsAng2 : Bien sûr, parfois en collaboration, mais c'est vrai que, au départ, dans la classe, on est tout
537 seul. Après, y'a des moments (.) y'a des moments où on ne l'est pas et où on va travailler avec un
538 collègue. Donc on travaille souvent avec EnsAll, mais c'est pas 100% de nos heures. Ça va être des
539 moments de nos heures où on va travailler ensemble. Parfois, comme on n'enseigne pas ensemble
540 physiquement, aux mêmes élèves au même moment, on est tout de même toute seule dans la classe.
541 Même si on se coordonne et que les élèves, à un moment, font quelque chose dans le cours de EnsAll
542 puis ensuite, c'est mon cours qui suit et on continue ce qu'ils ont commencé avec EnsAll, j'ai juste à
543 leur demander : « bon, où vous vous êtes arrêtés ? mais je sais très bien où vous allez, je veux juste
544 savoir où vous vous êtes arrêtés » et on continue. Mais je suis tout de même toute seule dans la classe
545 et EnsAll est toute seule dans sa classe, même si on est en contact. Donc c'est pas pareil que quand on
546 est tous ensemble, en présence, avec les élèves. Et donc c'est ça qu'on doit apprendre : à pouvoir faire
547 ce travail du groupe, mais toute seule.

548 Cherch1 : Oui, ou avec l'équipe, mais différemment.

549 EnsAng2 : Voilà, différemment.

550 Cherch1 : Bon alors si tu es d'accord on va arrêter ici pour aujourd'hui. Je te remercie beaucoup.

551 EnsAng2 : Je t'en prie, c'était un plaisir.

552 Cherch1 : A moins que toi, tu aies des questions ?

553 EnsAng2 : Ah les questions, les questions, pour l'instant c'est ça, c'est plus des réflexions personnelles
554 sur : comment réinvestir tout ce que l'on a pu faire ensemble ? Comment le rendre utile pour la suite et
555 pour mes autres élèves ? En fait, parce que la question qui se pose, c'est : tous les autres élèves qui ont
556 vu ces 3^e-là, et tout ce qui leur a été apporté, puis eux ils sont de côté. Donc, comment leur donner et
557 leur faire partager tout ce que ces élèves-là du projet ont pu vivre ? Comment le faire rejaillir sur les
558 autres et qu'ils en bénéficient aussi ? C'est surtout mes questions maintenant, en fait.

Annexe 66 - Transcription année de 3^e : Entretien individuel d'explicitation – enseignante d'allemand EnsAll, 05/11/2015

[05/11/2015]

[Domicile Cherc1]

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

1

2 Cherc1 : Je te remercie d'être venue jusqu'ici et, si tu es d'accord, je vais te poser des questions
3 concernant, en particulier, cette année de travail de 3^e avec les élèves, donc la toute dernière année.
4 Mais si, évidemment, tu te souviens de certaines choses qui se sont passées en amont tu peux en parler,
5 il n'y a pas de problème. Donc, si tu es d'accord, je te propose de laisser revenir un moment qui t'a
6 particulièrement marquée, ou dont tu te souviens, un moment de travail auquel tu as participé cette
7 année, et puis de m'en parler lorsque tu seras prête. Tu peux prendre le temps, tu peux même fermer
8 les yeux si tu veux.

9 EnsAll : J'ai des flashes, en fait.

10 Cherc1 : Ce que tu veux (.) tu peux, quand tu as des flashes, en choisir un et si tu es d'accord on va
11 s'attarder après sur ce flash là.

12 EnsAll : Alors il y a un flash, le premier flash qui m'a vraiment surprise, c'est le travail de Lutz, en fait,
13 avec la présentation des élèves (.) c'est-à-dire qu'il est allé vraiment progressivement, comme nous on
14 fait en cours. C'était vraiment, euh (.), pédagogique, en fait, et avec de l'artistique aussi en plus. C'est-à-
15 dire qu'il a commencé par faire présenter les élèves petit-à-petit (.) et les élèves ont, euh (.), ils se sont
16 placés, on a fait des exercices ensemble avec des phrases absurdes, donc c'était une prise de
17 connaissance, et puis ils devaient se placer et ensuite ils ont décliné leur nom, et uniquement leur nom,
18 sans dire : ich heisse, etc, ich wohne, c'était juste leur nom et de manière euh (.), très rapide (.) du coup
19 les élèves s'habituait avec l'identité du personnage qu'ils avaient créé, et voilà, ils rentraient dans le
20 personnage comme ça, petit à petit, et voilà, ça m'a frappée (.) de manière douce en fait, sans réfléchir à
21 la langue ou quoi que ce soit. On est rentré aussi dans la parole de manière très douce, tout d'abord par
22 le corps et ensuite par l'expression orale. Donc ça reprend un petit peu ce qu'on a fait avec ComAll et
23 ComAng1 la première année, on est passé par le corporel pour ensuite aller vers le verbal.

24 Cherc1 : Et alors dans cette activité là, tu me parles des prénoms (--) je te propose, si tu veux bien,
25 qu'on s'arrête sur cette activité là, cette séance là, cette progression et que tu essaies de te remémorer
26 où est-ce que, par exemple, tu te trouvais à ce moment là, quand Lutz travaillait avec les élèves. Tu étais
27 où dans la salle ?

28 EnsAll : Alors, lors de l'échauffement j'étais avec eux, donc je participais aussi. Et puis euh (.) après..(.)

29 Cherc1 : Et alors, excuse moi, quand tu es avec eux tu es où exactement ?

30 EnsAll : On était en cercle et après on marchait dans la salle, donc en marchant on évoquait, on parlait
31 de nos, on disait nos phrases absurdes.

32 Cherc1 : Donc tu étais en cercle, est-ce que tu te souviens (--)

33 EnsAll : En cercle d'abord et après en marchant,

34 Cherc1 : Après dans l'espace. Et lorsque tu étais en cercle, est-ce que tu te souviens qui tu avais à côté
35 de toi ? qui tu avais en face de toi ?

36 EnsAll : Non, non parce que j'étais concentrée sur Lutz, comme un élève, en fait (.) c'est vrai, c'était (--)
37)(.) je me suis laissée guider par Lutz effectivement, donc je vois Lutz, je vois des élèves passer, mais je
38 ne sais pas qui était à côté de moi. Je dirais <Chelsea>, mais je ne pense pas, je ne sais pas (.) comme elle
39 était très présente, très impliquée et présente aussi (--)

40 Cherc1 : Donc toi tu es dans l'espace avec les élèves, avec Lutz, et qu'est-ce qu'il y a encore autour de
41 toi ?

42 EnsAll : Au début on était en cercle à écouter les consignes de Lutz et puis on a marché (.) donc autour
43 de moi il y avait les élèves, on se croisait et chacun disait sa phrase absurde. Mais effectivement, en fait,
44 j'ai suivi un peu du regard - j'ai honte parce que j'ai fait comme les élèves - Lutz parce que il disait les
45 consignes (--)

1

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 46 Cherch1 : Donc toi tu es là et tu suis Lutz du regard, tu es concentrée sur Lutz. Tu te sens comme les
47 élèves.
- 48 EnsAll : Comme les élèves. Oui
- 49 Cherch1 : D'accord. Est-ce qu'il y a autre chose dans l'espace à ce moment là ? ou quelqu'un d'autre ?
- 50 EnsAll : On était tous là mais alors là c'est vraiment (--) voilà en fait je n'ai pas de souvenir. J'ai un peu
51 occulté, disons, tout le monde. C'est-à-dire je sais que Pierre était là, que vous étiez là, que Catherine
52 était là, Cherch2, euh (.), et sauf EnsAng2, je sais qu'elle était pas là, et ni EnsFra, parce qu'elles étaient
53 en cours, mais en étant dans cette euh (.), dans ce jeu là, vous n'étiez plus là, dans mes souvenirs, mon
54 champ de vision.
- 55 Cherch1 : Et quand tu es prise dans ce jeu là, qu'est-ce que tu fais ?
- 56 EnsAll : Je fais comme les élèves : je marche, j'écoute les consignes (.) en fait je vois comme des (.) pas
57 des ombres, mais tu vois (.) comme dans les films quand les objets ou les personnes passent très très
58 vite, ou les voitures. C'est ça que je vois. Je sais que les élèves marchent avec moi et disent des phrases
59 absurdes (.) alors lesquelles, je ne sais plus, je me souviens de la mienne : « *mein Auto will mich fressen* ».
60 Voilà (.) c'est ça. Je ne me souviens même plus celle de Lutz.
- 61 Cherch1 : D'accord et cette phrase : « *mein Auto will mich fressen* », est-ce que tu te souviens comment
62 elle est advenue, ou comment tu l'as créée, ou je ne sais pas, cette phrase elle vient d'où ?
- 63 EnsAll : Euh (.) Alors cette phrase vient d'où ? Lutz avait dit quel chose de complètement absurde. Et
64 pourquoi la voiture, je ne sais plus. Parce que je suis impressionnée par les voitures aussi ((rit))
65 « *fressen* » ça fait un peu animal et voilà (--)
- 66 Cherch1 : Alors est-ce que tu te souviens de l'activité en soi ? c'est-à-dire, qu'est-ce qui s'est passé jusqu'à
67 arriver à cette phrase (.) Est-ce que tu t'en souviens ?
- 68 EnsAll : Je ne sais pas si c'est cette fois-ci ou une autre fois mais, en tous cas, ce qui me vient à l'esprit,
69 c'est (.) donc, il y a eu un échauffement, euh (.), on a fait (.) oui, je ne sais plus si c'est du chi gong (.) on a
70 fait un peu d'échauffement avec Lutz, ensuite on a fait un échauffement au niveau de la bouche et après
71 on est partis sur les phrases absurdes avec le mouvement.
- 72 Cherch1 : Donc toi tu te souviens d'avoir fait ces activités dans le corps, tu te souviens d'avoir travaillé
73 ton visage, et après est-ce que tu te souviens de ce que tu fais pour passer de l'exercice d'échauffement
74 à cette phrase absurde ? Est-ce que tu te souviens ?
- 75 EnsAll : Non je ne me souviens pas. En tout cas, là, je vois ComAll, je sais qu'elle est devant moi au niveau
76 du cercle, au moment de l'échauffement elle faisait pareil que nous et après je ne sais plus.
- 77 Cherch1 : Tu vois ComAll et tu te vois toi par rapport à ComAll. Tu es où par rapport à ComAll ?
- 78 EnsAll : Dans la salle polyvalente. Alors, au moment de l'échauffement, j'étais plus vers la porte d'entrée
79 (.) pas la porte d'entrée mais sur la droite en entrant, un peu plus sur la droite et ComAll était presque
80 en face de moi à côté de la scène.
- 81 Cherch1 : D'accord, donc là tu vois ComAll et tu te vois faire l'activité. Et alors à quoi est-ce que tu fais
82 attention quand tu fais cette activité avec cette phrase absurde ?
- 83 EnsAll : Alors, euh (.) il fallait faire attention au rythme (.) ou à la synchronicité. Il ne fallait pas que deux
84 personnes parlent en même temps, c'est ce dont je me souviens, du coup il fallait être attentif aux autres,
85 aux phrases des autres, dont je n'ai aucun souvenir, mais voilà (.) pour pouvoir dire la phrase sans qu'elle
86 tombe en même temps qu'une autre.
- 87 Cherch1 : Donc là tu fais attention, à ce moment là, à ne pas parler en même temps que quelqu'un d'autre.
88 Est-ce qu'il y a autre chose à quoi tu fais attention ?
- 89 EnsAll : Alors là je crois que c'est vraiment (-) je crois que c'est vraiment dans l'inconscient. Je n'ai pas
90 fait attention, mais de ne euh heurter personne voilà, d'avoir une trajectoire mais tout en évitant, en

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 91 étant concentrée sur Lutz en disant ma phrase, en faisant attention à la phrase des autres, à la
92 synchronicité en fait, voilà, comment placer ma phrase au bon moment et (--)
- 93 Cherch1 : D'accord (.) et quand tu fais cette activité avec les élèves, avec Lutz et avec ComAll, qu'est-ce
94 que tu vises à ce moment là ?
- 95 EnsAll : Là je suis vraiment prise dans le jeu dans un premier temps et puis c'est une arrière pensée à
96 chaque fois : qu'est-ce que je peux mettre en oeuvre dans mon cours ? voilà, observer ce que je peux
97 mettre en oeuvre (.) je suis toujours avec cette arrière pensée, ce souci : comment pouvoir exploiter
98 chaque petite chose ?
- 99 Cherch1 : Dans ton cours ?
- 100 EnsAll : Dans mon cours au quotidien (.) en fait avec d'autres élèves (.) ou les années suivantes, comment
101 améliorer un peu ma pratique pour améliorer aussi le cours, qu'est-ce que je dois changer ou qu'est-ce
102 que je peux rajouter (--) tu vois ?
- 103 Cherch1 : D'accord (.) et qu'est-ce qui t'amène à faire ça, en fait (.) et comment tu fais ça, comment tu
104 fais cette observation pour tes cours ?
- 105 EnsAll : J'essaie, dans un premier temps (.) je pense que je suis vraiment dans l'activité et j'essaie de
106 capter le plus de choses possibles (--) je pense qu'il y a une analyse du cerveau, peut-être (.) en même
107 temps mais, euh (.), comment je fais ? (--) j'essaie de capter vraiment les choses pour savoir comment
108 les intégrer après.
- 109 Cherch1 : Et quand tu essaies de capter les choses, comment tu fais ?
- 110 EnsAll : Ah oui, comment je fais pour capter les choses ? en fait, c'est par le regard dans un premier
111 temps, je pense (--) parce que en fait je vois quand même toujours le déroulement du cours : c'est-à-dire
112 le début, pendant et la fin, avec l'objectif. Et alors là (.) c'est plus tellement dans cet échauffement, c'est
113 plus en regardant l'ensemble de ce qu'a fait Lutz. Par exemple, c'est que (--) il y a eu quand même une
114 tâche finale, ce que nous on appelle tâche finale, mais ComAll fait la même chose, ComAng2 aussi fait la
115 même chose, c'est-à-dire il y a un début et de A, comment elles passent à B ? par quel chemin ? il y a plein
116 de chemins possibles. Elles ont un résultat. Alors que nous, on n'a pas de tâche intermédiaire ou de tâche
117 finale mais c'est exactement la même chose. Et ce que j'ai observé c'est comment Lutz (.) enfin il a fallu
118 attendre la première journée (.) enfin les deux jours pour voir où est-ce qu'il arrivait (.) mais j'ai vu
119 comment il procédait et j'ai regardé aussi un petit peu ComAll et ComAng2 (--) donc voilà.
- 120 Cherch1 : Tu peux me parler de ça, est-ce que tu as des souvenirs (.) tu peux me parler un peu de chemins
121 dont tu te souviens, par exemple ?
- 122 EnsAll : Alors donc pour Lutz, voilà (.) les élèves devaient dire d'abord le nom de leur personnage (.) euh
123 (.) donc ils rentraient dans le personnage (.) donc ils disaient juste leur nom une fois, deux fois, trois fois,
124 avec un rythme particulier, avec une attitude aussi particulière (.) ensuite, ce dont je me souviens, c'était
125 de parler de leurs (--) c'est pas chronologique (.) je sais plus si c'était de leurs activités, de leurs hobbies,
126 de leurs intérêts, je ne sais plus, enfin disons que c'était de leurs hobbies et là c'était aussi en rythme (.)
127 après il fallait qu'ils disent leur âge, leur lieu d'habitation, et là c'était avec une petite mise en scène et
128 pour (.) à la fin, avoir l'identité du personnage. Et ça fait comme une tâche
- 129 Cherch1 : Donc toi quand tu observes, tu observes Lutz surtout ?
- 130 EnsAll : Oui, Lutz. Quand je suis avec le groupe oui. A un moment où j'étais plus en retrait (.) j'observais
131 vraiment, j'avais un regard de spectateur, je regardais l'ensemble.
- 132 Cherch1 : Et quand tu regardes l'ensemble, qu'est-ce que tu vois ?
- 133 EnsAll : Ben (.) déjà, je vois les différentes personnalités des élèves, donc (.) euh (.) <Cindy>, <Kemy>,
134 <Kelly>, <Chelsea>, <Lyonel>, <Alex>, donc il y a des présentations vraiment différentes, c'est ce que
135 j'observe, et un jugement, euh (.), c'est ta question ?
- 136 Cherch1 : Oui c'est ça, qu'est-ce que tu observes ?

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 137 EnsAll : Et aussi (.) oui (.) la trame (.) j'essaie de voir la trame et aussi le talent (.) comment il s'y prend,
138 la gestuelle, la dynamique, euh (--) voilà.
- 139 Cherch1 : Alors, c'est quoi le talent pour toi, son talent, enfin si tu penses qu'il a (---)
- 140 EnsAll : C'est compliqué (--) Voilà (.) c'est ce que les comédiens ont (--) de voir au-delà en fait (.) de
141 capter tout de suite, en fait (.) la personnalité des élèves et pour pouvoir ensuite mettre en scène. Donc
142 on en a souvent parlé avec <Alex> et <Synio>. Donc pour se présenter, au départ c'était difficile parce
143 que ils étaient presque muets (.) et ils étaient à deux sur une chaise en train de se battre pour avoir la
144 place (.) et là c'était beaucoup plus fluide.
- 145 Cherch1 : Donc tu dis que les comédiens captent très rapidement les personnalités des élèves, mais tu
146 m'as bien dit que, toi aussi, quand tu observes, tu observes les personnalités des élèves ?
- 147 EnsAll : Parce qu'ils sont en mouvement, parce qu'ils sont sur (.) euh (--) ils sont (--) comment dire (--)
148 sous les projecteurs. En classe c'est pas pareil, il faut plus de temps (.) enfin j'ai l'impression. Parce que
149 déjà il doit y avoir le silence total (.) sinon (.) parce que ils doivent apprendre à s'écouter pour pouvoir
150 répéter les phrases, etc. Assis sur une chaise, c'est pas pareil. On les connaît mais on met plus de temps
151 j'ai l'impression.
- 152 Cherch1 : Donc toi tu observes leurs mouvements alors. Et quand tu observes leurs mouvements, qu'est-
153 ce que tu vois ? par exemple prends un élève dont tu te souviens, est-ce qu'il y a un ou une élève dont tu
154 te souviens particulièrement ?
- 155 EnsAll : Il y a <Alex> déjà. On voit très bien qu'il est très introverti (.) et de plus en plus. En classe, en
156 4^{ème} (.) en classe il participait très très bien (.) donc c'est différent. Ou <Kemy>, <Kelly>. <Kemy>
157 participait un moment donné en classe (.) ensuite elle a pris vraiment sa place en disant « moi, je ne
158 participe plus », mais je crois qu'elle a pris sa place. Mais tandis que (.) oui, quand ils sont avec les
159 comédiens c'est vraiment (--) il faut tout mettre en oeuvre en fait, non seulement le corps mais tout en
160 fait (.) le langage, euh (.) si l'esprit, enfin tout est (---)
- 161 Cherch1 : Alors je voudrais répéter pour être sûre d'avoir bien compris ce que tu me dis pour ne pas
162 après surinterpréter : est-ce que j'ai bien compris que lorsque tu observes en classe et lorsque tu
163 observes en situation de théâtre tu n' observes pas les mêmes choses et tu ne peux pas te concentrer sur
164 les mêmes choses venant des élèves parce qu'en classe ils sont statiques ? et en classe ils ont un autre
165 rôle d'élèves, une autre identité d'élève, c'est ça ? ((EnsAll approuve d'un signe de tête)) parce que tu
166 dis : ils ne prennent pas leur place, euh (.), et en théâtre, euh (.), comme ils sont en mouvement (--) tu
167 vois d'autres choses, c'est ça ?
- 168 EnsAll : Peut-être aussi que dans la classe, j'ai aussi un rôle, et au moment où j'ai pu observer, j'étais
169 spectatrice, donc c'était pas la même chose. Parce que je me souviens, le premier cours où tu étais venue
170 en classe, tu m'as dit beaucoup de choses des élèves que je n'avais pas vues. Par exemple j'avais demandé
171 le silence un moment donné et en fait tu m'avais dit que <Chelsea> parlait du cours mais c'étaient des
172 choses intéressantes (.) mais dans son coin, en fait. Bon on capte pas toujours tout parce qu'on est
173 dedans.
- 174 Cherch1 : Bien sûr. Et donc là, quand tu es observatrice (.) on va donc, si tu es d'accord, rester sur la
175 séance de théâtre pour l'instant ((EnsAll approuve d'un signe de tête)) donc tu observes la personnalité
176 des élèves et là, qu'est-ce que tu vois ? donc tu vois le mouvement, tu me disais, est-ce que tu vois d'autres
177 choses et qu'est-ce que tu prends en compte en fait ?
- 178 EnsAll : Pour la personnalité des élèves ?
- 179 Cherch1 : Par rapport, ou même lorsque tu observes, plutôt, par rapport à ton attitude de spectatrice
180 dont tu parlais (.) tu es active en tant que spectatrice ?
- 181 EnsAll : Alors là c'est toujours avec une arrière pensée, avec un arrière plan, c'est-à-dire : comment le
182 mettre en oeuvre dans mes cours ? parce que l'objectif, pour un professeur, c'est de faire progresser tout
183 le monde et plus ou moins de la même manière, c'est-à-dire comment (.) euh (--) , c'est-à-dire ne pas
184 mettre (.) contrairement (.) alors ce qui est irréaliste, c'est un idéal qu'on a en pédagogie (.) c'est-à-dire

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 185 donner la même chose à tout le monde et que tout le monde fasse la même chose (.) c'est irréaliste ! par
 186 exemple ne pas privilégier quelque chose de plus long à certains, donner quelque chose de plus à
 187 quelqu'un et moins à d'autres, ou par exemple il faut distribuer la parole à tout de monde de la même
 188 manière, ce qui n'est pas vraiment réaliste, je trouve, parce que certains sont plus dans la réception (.)
 189 je le vois avec d'autres classes, certains n'aiment pas parler mais ça veut pas dire qu'ils sont moins bons
 190 que d'autres. Ils sont plus dans la réception mais ils apprennent de manière égale, même s'ils ne
 191 participent pas. Euh (--) alors là je m'en vais un peu partout (.) mais je veux dire (--) au théâtre (.) en
 192 fait, voilà (.) j'essaie de prendre des techniques mais on distribue les rôles de manière différente.
- 193 Cherch1 : Par exemple ?
- 194 EnsAll : On a bien vu, euh (.), par exemple <Kelly>, <Synio> ou <Alex> n'avaient pas vraiment envie
 195 d'être exposés alors que d'autres avaient vraiment une grande envie de dire des choses beaucoup plus
 196 longues comme <Jason>, <Lyonel> ou d'autres encore. Puis aussi ce qu'il y a, je pense à <Zero> par
 197 exemple (.) ça donne la possibilité à certains de prendre une place qu'ils n'avaient pas (---)
- 198 Cherch1 : Alors par exemple <Zero>, tu te souviens de <Zero> ?
- 199 EnsAll : Oui oui
- 200 Cherch1 : Est-ce que tu peux m'en parler ?
- 201 EnsAll : Alors <Zero> je le connais depuis le primaire, depuis le CM2. Comme <Lyonel>, <Chelsea>, plein
 202 d'autres et même <Cindy> qui a beaucoup changé. Alors <Zero> - comme j'ai énormément, énormément
 203 d'élèves qui veulent s'inscrire en bilangue - je pensais que <Zero> aurait eu du mal en 6^eme bilangue.
 204 C'était le moment où je procédais par élitisme, c'est ce qu'on voulait. Et on m'a conseillé, la professeure
 205 des écoles m'a conseillé de prendre <Zero>. Alors je ne le voyais pas bien du tout, je le voyais un peu
 206 perdu, et en 6^eme je le voyais encore un peu perdu. Alors que en fait il est très bon.
- 207 Cherch1 : Et qu'est-ce que tu as observé par rapport à cet élève ?
- 208 EnsAll : Il est passé par une phase (--) Alors je ne sais pas (.) si ça avait été autrement (--) comment ça
 209 se serait passé (.) on ne sait pas en fait (.) donc je ne sais pas comment <Zero> aurait évolué ? je ne peux
 210 qu'imaginer (.) je pense qu'il serait resté dans le même rôle (.) euh (.) c'est-à-dire renfermé, peu sûr de
 211 lui, tandis que là, en 5^e il est passé par une phase où il faisait n'importe quoi, il n'était pas sûr de lui alors
 212 il faisait vraiment n'importe quoi (.) il grimpait l'escalier à quatre pattes comme un petit chien, c'était
 213 n'importe quoi, ce que ne faisaient pas les autres, il est passé par cette phase (.) pour finir par prendre
 214 de l'assurance petit à petit. <Cindy> aussi était très très renfermée en primaire (.) toute petite, toute
 215 menue, très renfermée, toute timide et puis voilà (--) petit à petit elle s'est ouverte.
- 216 Cherch1 : Si ça te convient je te propose de revenir (.) tu m'as parlé du lien que tu fais en temps
 217 qu'observatrice entre les moments où tu es avec les comédiens (.) parce que tu m'as parlé de Lutz mais
 218 tu m'as dit « j'ai observé aussi ComAng2, j'ai observé ComAll » et l'application de ta propre pratique,
 219 alors est-ce que tu es d'accord pour qu'on revienne sur ce moment de transition ? mais en gardant la
 220 même classe (.) par exemple, comment est-ce que, toi, tu procèdes pour faire le lien, comment, toi, tu
 221 fais le lien entre ce qui se passe en théâtre et ce qui se passe en cours ? comment tu fais, comment tu t'y
 222 prends ? peut-être que tu peux me dire par quoi est-ce que tu commences, qu'est-ce qui serait un début,
 223 pour toi, de transition ? De transition qui s'articule entre ton cours et le théâtre ? C'est peut-être plus
 224 facile si tu prends un exemple concret : si on reste sur la séance avec Lutz, il a fait sa séance (.) il a fait
 225 ses questions (.) etc (--) qu'est-ce que toi concrètement tu fais en classe (.) qui fait le lien ?
- 226 EnsAll : Alors je crois que quand Lutz est venu (.) au même moment (.) je faisais *Krabat* justement (.)
 227 j'avais commencé la séance sur *Krabat*. Et comment j'ai fait le lien ? Alors (.) déjà au niveau du
 228 vocabulaire (.) en fait (.) au niveau lexical (.) parce qu'on avait *zaubern* (.) le mot *zaubern* qu'on avait vu
 229 avec *Krabat* (.) qu'ils ont retrouvé dans la pièce de Lutz (.) les élèves ont reconnu le mot mais ne l'ont
 230 pas compris dans la pièce de Lutz (.) peut-être parce que le contexte était différent. Donc déjà (.) au
 231 niveau lexical (.) euh (.), et je pense que c'est vraiment dans l'attitude des élèves. Non seulement au
 232 niveau lexical (.) c'est vraiment l'aisance des élèves. Déjà (.) c'est l'aisance à prendre la parole et à faire

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 233 un discours plus long. Ils n'hésitent pas à faire des phrases et construire des discours. Ils n'ont pas peur
234 de la longueur et de la prise de parole (.) même pour les plus réservés.
- 235 Cherch1 : Excuse-moi (.) est-ce que je peux préciser pour être sûre : donc toi tu fais le lien avec la prise
236 de parole des élèves (.) c'est-à-dire que tu leur donnes des temps de parole plus longs ?
- 237 EnsAll : Je leur laisse la liberté en fait (.) s'ils ont des choses à dire (.) ils les disent en fait.
- 238 Cherch1 : Par exemple tu leur laisses la liberté en faisant comment ?
- 239 EnsAll : Moi je ne pose pas de questions. Il y a le document et moi j'ai beaucoup de mal avec who, wer,
240 wann, was. C'est trop (.) pouf (-) c'est plutôt cette liberté que je veux avoir (.) donc ils ont un document
241 - avec un document visuel c'est plus facile - je laisse dire aux élèves ce qu'ils ont à dire (.) en fait (.) et
242 c'est assez facile parce qu'on part de l'explicite à l'implicite. Et ça ils savent le faire parce que ils ont
243 appris à observer. Je pense que c'est beaucoup plus une aide à l'observation et à l'analyse. Ils savent
244 situer les objets (.) ils savent situer les personnes.
- 245 Cherch1 : Et pour être sûre de bien comprendre : qu'est-ce qui est une aide à l'analyse ? Je ne suis pas
246 sûre d'avoir bien compris le lien avec le théâtre. Qu'est-ce qui est une aide à l'analyse ?
- 247 EnsAll : Si on a un tableau : déjà savoir situer où sont les personnes (.) la situation dans le cadre
248 géographique du plan (.) du tableau (.) c'est beaucoup plus facile à analyser pour les élèves qui ont fait
249 du théâtre.
- 250 Cherch1 : Tu as des hypothèses ?
- 251 EnsAll : C'est encore avec le film Krabat puisque c'était en même temps (.) du coup les images que je
252 montrais - parce-que je faisais des captures d'écran du film - je montrais et c'était beaucoup plus facile,
253 en fait, parce qu'ils observaient l'arrière plan, le plan d'ensemble, tout.
- 254 Cherch1 : Tu as l'impression que c'était plus facile pour eux d'observer les captures d'écran que pour
255 d'autres classes qui ne faisaient pas de théâtre ?
- 256 EnsAll : Oui, il faut que je les guide plus, en fait.
- 257 Cherch1 : Les autres, tu les guides plus (.) ah oui, et c'est là que tu fais le lien avec la liberté que tu peux
258 leur laisser parce que ils ont plus l'habitude de prendre la parole librement et longuement (.) c'est ça ?
- 259 EnsAll : Oui
- 260 Cherch1 : D'accord. Et en fait Krabat (.) tu as montré le film et vous avez vu la pièce, et tu as dit qu'ils
261 avaient eu des réactions totalement différentes ?
- 262 EnsAll : Oui on a vu la pièce, dans un premier temps, et on a fait l'analyse de la pièce. Et c'est après que
263 j'ai continué avec le film (.) j'ai fait le lien pour approfondir un peu plus (.) le livre aussi, non pas
264 seulement le film (.) j'ai pris des extraits du film, j'ai fait un mélange, parce qu'il faut entraîner à tout : à
265 la lecture, la compréhension de l'écrit, à l'expression écrite, l'expression orale, etc. et on est partis de la
266 pièce de théâtre et avec EnsAng2 et on a voulu faire l'analyse de cette pièce à partir la scène, ce qui était
267 sur scène : les lumières, la musique, les personnages, comment ils étaient habillés, où ils étaient placés,
268 les objets, et à partir de ça on a réussi à analyser la pièce : les lumières prenaient des formes sous la
269 forme d'étoiles le soir, la musique, les voix stridentes, la musique aussi stridente, on a pu analyser la
270 pièce.
- 271 Cherch1 : Donc là, tu dis avec EnsAng2, donc en fait, quand tu fais le lien avec le théâtre, c'est toujours
272 avec EnsAng2 ?
- 273 EnsAll : Le lien avec le théâtre (.) oui (.) c'est toujours avec EnsAng2.
- 274 Cherch1 : Et quand tu travailles avec EnsAng2, qu'est-ce qui te revient ? Est-ce que tu as des moments
275 de travail commun qui te reviennent en mémoire, et est-ce que tu peux m'en parler ?
- 276 EnsAll : Là ça a été très rapide pour Krabat (.) on n'a pas eu à préparer (.) c'est-à-dire qu'on était sur la
277 même longueur d'ondes. On est allées à un stage à citoyenneté jeunesse et une personne (.) en fait je

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 278 crois que c'était une artiste, et elle nous a dit comment préparer les sorties (.) et à la fin de cet atelier,
 279 avec EnsAng2, je lui ai dit : « tu sais ce qu'on pourrait faire, on pourrait prendre l'observation de la scène
 280 pour analyser la pièce de théâtre ». Elle m'a répondu : « tu n'as pas à me le dire, je pense exactement la
 281 même chose ». Donc on a juste mis en place une petite demi-heure la trame, pour savoir où on devait
 282 aller, et ça s'est fait tout seul. Les élèves nous ont guidées aussi (.) ça n'était plus une relation professeur
 283 qui guide les élèves, c'était vraiment les deux (.) j'allais dire une corrélation.
- 284 Cherch1 : Et quand les élèves vous guident, est-ce que tu as un exemple ? Est-ce que tu te souviens d'un
 285 événement ? Peut-être que tu peux penser à un élève qui a fait quelque chose, c'est peut-être plus facile ?
- 286 EnsAll : En fait c'était tellement fluide (.) c'était dans la fluidité (.) parce que un mot en appelle un autre,
 287 c'est ça que j'appelle la corrélation (.) c'est-à-dire que un élève a pensé (.) alors je sais plus exactement
 288 (.) il y avait cette fluidité qui fait que (--) ah oui il y avait ça aussi et on continuait le cours (.) je sais plus
 289 exactement (.) les ombres aussi (---)
- 290 Cherch1 : Est-ce que des élèves comme <Chelsea> ont pris la parole ?
- 291 EnsAll : Oui tout le temps.
- 292 Cherch1 : Et est-ce que tu te souviens, si tu essaies de rester sur <Chelsea>, ce qu'elle a pu dire ?
- 293 EnsAll : Alors <Chelsea> prend la parole, mais elle se décourage vite. Dès qu'elle ne sait plus, elle arrête
 294 et là elle commence à parler en anglais, elle continue en allemand, voilà c'était ça (.) ce qu'elle disait,
 295 enfin, je ne me souviens plus des mots exactement mais je vois l'attitude de <Chelsea> (.) je regarde
 296 beaucoup l'attitude, c'est fou ça ! et puis <Pamela>, qui elle analysait plus en fait (.) elle aime jouer avec
 297 les mots, les phrases et du coup l'analyse s'approfondit petit à petit. Bien sûr il y a <Lyonel>, <Arno>,
 298 <Jason>, <Mina> (.) <Mina> elle a quand même dit (.) non elle avait pas participé, elle avait écrit <Mina>
 299 (---)
- 300 Cherch1 : Elle avait eu besoin d'exprimer, je me souviens, ce qu'elle avait ressenti, c'est ça ?
- 301 EnsAll : Parce que (elle dit) elle-même : « c'est pas possible, je peux pas, etc, je veux vous le dire », alors
 302 comme on était en classe je lui ai dit : « alors écris le »
- 303 Cherch1 : Et tu te souviens : <Chelsea>, parfois, elle savait plus (.) mais est-ce que j'ai bien compris que
 304 tu trouvais que <Chelsea> n'était pas sûre d'elle, mais qu'elle ne s'est pas arrêtée quand même
 305 puisqu'elle allait dans une langue ou dans l'autre, elle se permettait de faire ça ?
- 306 EnsAll : Oui, elle abandonne vite quand c'est une seule langue.
- 307 Cherch1 : D'accord, alors que là elle a pu aller plus loin ?
- 308 EnsAll : Voilà.
- 309 Cherch1 : Et <Arno>, tu disais, comment il a tendance à faire lui, par exemple ?
- 310 EnsAll : <Arno> fait toujours de belles remarques, alors je ne sais plus exactement ce qu'il disait (.) je
 311 pense que c'est beaucoup plus court (.) il brode moins que <Lyonel> ou <Mina> ou <Pamela> (même si
 312 <Mina> écrivait) (.) il va beaucoup plus à l'essentiel, comme <Jason> (.) ils ne vont pas faire de longs
 313 discours, sauf si on leur demande. C'est plus dans le travail (.) dans l'application de la consigne, plus (.)
 314 dans le besoin même.
- 315 Cherch1 : Et quand tu fais le lien, justement, avec le théâtre, est-ce que tu (--) parce que tu me parlais
 316 tout à l'heure de l'attitude différente parfois en théâtre avec le mouvement, et là tu me parles de *Krabat*,
 317 alors *Krabat*, quel est le lien avec le travail de Lutz que tu as fait ? Tu m'as dit sur le lexique par rapport
 318 à (tes cours), sur la fluidité parce qu'ils avaient à s'exprimer librement avec Lutz, quel lien ?
- 319 EnsAll : Alors comme on était quand même au début, en fait j'ai fait le lien avec la thématique. Lutz est
 320 venu. Là c'est vraiment le lien avec le lexique, c'est vraiment cette fluidité, parce que j'avais aussi les
 321 objectifs grammaticaux, lexicaux, cette mémorisation, euh (.)

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 322 Cherch1 : Excuse-moi, quand tu as les objectifs grammaticaux, est-ce que tu fais aussi un lien avec le
323 théâtre ou est-ce que c'est différent ?
- 324 EnsAll : C'est très subtil en fait (.) parce que c'est vraiment selon la mise en situation. C'est-à-dire au
325 théâtre on va reprendre ce qu'on a fait en classe (.) mais c'est très subtil parce que c'est comme dans
326 une conversation : on ne va pas forcer la conversation pour placer la grammaire (.) c'est induit, du coup
327 il y a des va-et-vient, ça se complète, c'est réutilisé au bon moment, à bon escient, c'est très subtil, les
328 liens sont très subtils en fait.
- 329 Cherch1 : Tu ne te souviens pas d'une situation particulière ?
- 330 EnsAll : Le passé, par exemple, on l'entraîne en classe et il est réutilisé au théâtre. Mais il n'était pas
331 utilisé à ce moment là avec Lutz, c'était après, au moment où ils ont appris les textes. Par exemple
332 <Lyonel> et <Jason> ont raconté leur histoire au passé (.) on peut pas faire le lien d'un cours à l'autre
333 mais c'est dans cette globalité parce que c'est intégré dans la situation, la conversation (.) c'est un peu
334 l'objectif aussi actionnel, c'est-à-dire (.) c'est de la perspective actionnelle. La grammaire est au service
335 de la communication. C'est dans l'authenticité, voilà.
- 336 Cherch1 : Juste pour terminer, je voudrais savoir si éventuellement tu avais un petit passage. Tu m'as
337 parlé de ces phrases absurdes, on va peut-être terminer en revenant là-dessus. Est-ce que c'était en lien
338 direct avec l'activité sur *Krabat* ? avec cette fluidité ? avec les éléments dont tu m'as parlé ? et si oui, est-
339 ce que tu peux essayer de me dire quand, toi, tu vas commencer ce travail d'enseignante, après avoir été
340 observatrice, ou avant de l'avoir été aussi ? Parce que voilà c'est un va-et-vient comme tu dis. Par quoi
341 tu commences pour faire ce lien ? ou est-ce que tu vois pas ?
- 342 EnsAll : Je n'ai pas tout à fait compris.
- 343 Cherch1 : Lorsque tu fais le lien par *Krabat* avec Lutz, est-ce que tu fais consciemment des liens théâtre-
344 cours de langue ? et si oui par quoi est-ce que tu commences ?
- 345 EnsAll : Si je fais consciemment les liens ? non c'est pas toujours conscient (.) enfin avec la classe de 3^e
346 (.) oui et non, parce que ce sont aussi des situations (---) enfin là je n'ai pas d'exemple bien précis. Je
347 reprends parfois des méthodes ou des techniques des comédiens, j'ai repris des choses de ComAll ou de
348 Lutz parce que la situation s'y prêtait un moment donné. Je n'ai pas programmé, en fait (.) je n'ai pas dit :
349 « ah Lutz a fait ça donc je vais faire ça tel et tel jour » ça serait trop artificiel. Tout doit avoir un sens en
350 fait (.) tout doit être construit et avoir un sens. On peut pas (-) quand on apprend quelque chose, c'est
351 pas pour l'appliquer tel quel dans la vie, c'est beaucoup plus subtil en fait (.) ce sont les occasions, le
352 contexte, le sens, et peut-être c'est modifié un tout petit peu parce-que ça doit être adapté aussi à ma
353 personnalité et en lien avec les élèves (.) parce que les élèves n'ont pas réagi de la même manière avec
354 moi et avec ComAll ou Lutz.
- 355 Cherch1 : Donc si je résume : ce que j'ai compris c'est que, en gros, le lien que tu fais, c'est que lorsque
356 tu es avec les comédiens tu observes leur propre pédagogie, pour voir en quoi elle pourrait t'inspirer
357 dans ta pratique de classe, parce que tu trouves que leur pédagogie amène les élèves à produire
358 différemment (.) du coup tu t'en inspires, mais tu te laisses le choix ou la liberté de t'en servir au moment
359 qui te semble opportun (.) ((EnsAll approuve d'un signe de tête)) en gros, c'est pas forcément planifié,
360 mais il peut arriver que, là (.) tu sentes que c'est le moment (.) et quand tu sens que c'est le moment, est-
361 ce que tu sais ce qui peut faire ce déclic là ?
- 362 EnsAll : Alors, là (.) je ne l'ai pas fait avec les mêmes élèves (.) je l'ai fait avec d'autres élèves (.) ce qu'a
363 fait Lutz avec ses phrases absurdes je l'ai fait cette année avec les 4^e débutants (.) c'est-à-dire que, voilà
364 (.) il y en a une qui m'a dit : *ich mag fliegende Schilkröten*¹ (.) on l'a construit ensemble et du coup elle a
365 appris *fliegen*, *Schilkröte*, *ich mag*², etc (-) alors qu'ils n'avaient pas encore vu ces mots.
- 366 Cherch1 : Et pourquoi tu as fait ça avec ces élèves-là ?

¹ J'aime les tortues volantes

² voler, tortue, j'aime

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 367 EnsAll : Parce qu'ils ne sont pas nombreux et que je me suis dit : « je vais les lancer dans la langue d'une
368 manière un peu plus difficile et de manière moins linéaire que quand on planifie tout un cours » (.) je
369 me suis laissé le plaisir, en fait, c'est-à-dire je n'me raccroche à aucune leçon (.) c'est une petite
370 parenthèse et en même temps les élèves se sont souvenus de la phrase, et ils ont aimé. C'est juste le
371 plaisir de parler (.) même si ça ne rentre pas dans une leçon. Voilà (.) j'ai marché plus par plaisir et là les
372 élèves ont ressenti le plaisir.
- 373 Cherc1 : Une dernière question. Parce que tu as dit quelque chose qui m'a intéressée. En gros tu as dit
374 que tu sentais qu'à un moment, tu allais pouvoir refaire une activité, ou ce serait bien que tu refasses
375 comme Lutz, ou comme ComAll ou comme ComAng2. Est-ce que tu serais capable de me parler de ce qui
376 se passe au moment où tu décides que là, il faut que tu le fasses ?
- 377 EnsAll : Ah là, je suis pétillante en fait !
- 378 Cherc1 : Est-ce que tu te souviens d'une situation où c'est arrivé et où tu as dit : « ah bien là je vais le
379 faire » ?
- 380 EnsAll : Il y en a plein de situations. Si on reprend l'année de 3^e, c'est vraiment quand Lutz a demandé
381 aux élèves de se présenter, et de manière rapide mais avec un tempo. Et les élèves devaient
382 recommencer et recommencer tant qu'ils n'avaient pas ce tempo (.) du coup il fallait que les élèves
383 soient prêts, qu'ils fassent attention quand c'était leur tour, il fallait qu'ils le disent avec un certain
384 dynamisme, avec assurance (.) enfin le dynamisme amenait l'assurance, et il fallait que ce soit bien en
385 fait (.) pas parfait mais bien (.) et cette exigence amène du plaisir aux élèves je crois. C'est pas compliqué
386 mais il faut un certain maintien, une certaine assurance, une certaine écoute, une certaine volonté. Ça
387 réveille la volonté chez les élèves, je pense. Et j'ai fait ça avec les 6^e. Ils avaient une liste de mots
388 allemands, ils pouvaient choisir leur prénom (un nouveau prénom, pas leur identité mais un avatar),
389 mais ils jouaient l'avatar en même temps. Ils étaient en classe, assis et il fallait qu'ils se lèvent au moment
390 où ils devaient dire leur prénom. Et on a recommencé (.) comme avec Lutz en fait. Et ils aiment en fait
391 (.) ils prennent plaisir. Et après on a pu construire de manière plus étoffée : *mein Name ist*³ (.) *ich heiße*⁴
392 (-). Du coup je ne sais plus si j'ai répondu à ta question, je m'en vais dans des histoires (---) ((rit))
- 393 Cherc1 : Tu as répondu différemment (.) je t'avais demandé le lien avec la même classe, mais c'est
394 important aussi parce que tu reprends pour ta pédagogie en général. Justement ça profite aussi à
395 d'autres élèves et c'est un élément de réponse très important. Mais la question que je me posais c'est :
396 un enseignant qui a l'habitude de planifier son cours de A à Z comme il a appris, et tu lui dis : « non non,
397 mais moi il y a des moments où je vais faire une activités théâtre mais je ne peux pas le dire à l'avance »,
398 tu m'as dit : « c'est comme une conversation, c'est au moment où c'est opportun que je le fais ». Alors, ce
399 moment où c'est opportun : admettons que je sois prof, je suis débutante, je suis ta stagiaire, je te dis
400 comment tu sens le moment où c'est opportun ? comment tu fais ?
- 401 EnsAll : Oui. C'est pas de l'improvisation. ComAll et ComAng2 n'improvisent pas leurs interventions. En
402 fait, il y a un fil directeur, du coup je prépare quand même mes cours. Quand est-ce que c'est le moment
403 opportun ? en fait je le planifie quand même un petit peu.
- 404 Cherc1 : Et est-ce que tu peux me dire un moment dont tu te souviens où tu as fait un lien concret entre
405 une activité que tu avais observée et une séance de cours ?
- 406 EnsAll : Un lien concret entre mon cours et une séance de théâtre ? On avait travaillé sur *Tom Sawyer* (.)
407 la première séance c'était avec toi, tu étais là, j'étais avec EnsAng2 (.) on avait continué parce qu'on
408 n'avait pas terminé le travail (.) on a continué chacune dans nos cours respectifs (.) alors là ça revient
409 aux médiations parce que ce que faisaient les élèves chez EnsAng2 il fallait qu'ils me le redisent en
410 allemand, sinon je ne savais pas ce qu'ils avaient fait, où ils en étaient (.) il fallait reprendre ce qu'ils
411 avaient fait pour pouvoir (.) nous (.) continuer encore (.) et le lien concret (.) alors là (.) c'était la
412 thématique.

³ Mon nom est

⁴ Je m'appelle

Entretien d'explicitation année de 3^e, enseignante d'allemand <EnsAll>

- 413 Cherch1 : Si tu vois un autre lien qui soit moins concret tu peux m'en parler (.) je ne veux pas te bloquer.
- 414 EnsAll : Oui, par ce que tout est très subtil (---) ah oui, un lien concret (.) on avait fait ça, je ne sais plus
 415 dans quelle classe, j'étais encore avec EnsAng2, c'était en 4^e avec *Tom Sawyer*, il y avait un texte, c'était
 416 au moment où *Tom Sawyer* faisait mine d'avoir mal au pied pour ne pas aller à l'école et là on avait fait
 417 mettre en scène le texte, c'est-à-dire l'analyse du texte avait été mise en scène (.) il y en a qui faisaient
 418 *Tom Sawyer*, il y en avait qui faisaient un meuble (chacun avait un rôle même un objet), c'est ça le lien
 419 concret dans ma façon de travailler (.) c'est-à-dire l'analyse du texte n'était plus une analyse du texte
 420 comme on fait avec *wo, wann, was*⁵ (.) on fait vivre le texte. Ou bien maintenant, avant de préparer un
 421 texte, comme une *Einleitung*⁶, je fais jouer des petites phrases, on les met en scène et ces phrases se
 422 retrouvent dans le texte. Alors peut-être le contexte est différent mais ils ont déjà intégré ces phrases.
 423 Du coup la compréhension du texte est plus facile. Alors je ne sais plus si je l'ai fait avec les 3^e mais avec
 424 d'autres classes. Ça a été plus le déclic, en fait, on l'a nous même intégré, on l'a mis en œuvre.
- 425 Cherch1 : C'est peut-être le moment où vous avez fait ce choix là (.) ça ne vous a pas été donné avec une
 426 discussion mais c'est vous qui avez vraiment eu cette idée ?
- 427 EnsAll : Oui
- 428 Cherch1 : C'est parfait, tu m'as dit déjà beaucoup de choses. Et est-ce que tu as des choses que tu voudrais
 429 ajouter ?
- 430 EnsAll : Je ne sais pas. En fait c'est difficile parce que tout s'est fait dans la douceur et la subtilité.
 431 Comment te dire ? Ça n'a pas été un cours non plus, mais ça a été quatre ans, mais on les a vécus donc ça
 432 n'a pas été un cours comme on a en stage - bon toi, tes formations ne sont pas comme ça en stage - mais
 433 souvent on te donne des informations, mais c'est toujours de manière très intellectualisante. On reçoit,
 434 on reçoit, et c'est beaucoup plus dur en fait (.) alors que là, on le ressent au moins. C'est pour ça que je
 435 parle souvent de subtilité, parce que c'est pas forcé et les élèves aussi disent c'est pas forcé, les
 436 changements viennent en douceur (.) c'est pour ça, c'est ça la difficulté de trouver le lien (.) il y a des
 437 liens entre les cours et les séances de théâtre mais comme c'est fait en douceur il faut les chercher.
- 438 Cherch1 : Je te remercie, tu m'as donné beaucoup d'éléments, c'est parfait. On va s'arrêter là, je te
 439 remercie beaucoup.

⁵ où, quand, quoi

⁶ introduction

PARTIE 6

QUESTIONNAIRES

Annexe 68 - Questionnaire élèves de fin d'année de 4è

402
Mon nom, ma classe

Une année de projet se termine, le temps de faire le point...

Questionnaire de fin d'année scolaire 2013-2014

1 - Cette année, le thème du projet, c'était... et pour moi, cela veut dire...
(écrivez au moins 5 phrases)

Cette année, le thème du projet, c'était héros et intimes. Et pour moi cela veut dire qu'on parle de nos héros à nous comme Batman ou encore un membre de la famille. Et vu qu'il y a intimes donc c'est comme un héros qu'on peut pas dévoiler ou encore garder secret comme l'intimité. Nous avons utilisé Tom Sawyer un héros connu dans le monde entier. Un extrait dans l'histoire se passe au cimetière d'est ce qu'on a utilisé.

2 - Les trois moments qui m'ont le plus marqué(e), c'était... (décrivez ces moments et expliquez comment/pourquoi ils vous ont marqués)

Les moments qui m'ont le plus marqué, c'était quand il y avait jazz et qu'il danser bizzyement pour montrer que on peut danser en marchant, en gros marcher c'est danser. Le deuxième moment c'était quand on a découvert le thème et l'histoire de Tom Sawyer car on devait apprendre où se passe l'histoire au Mississippi je crois. Le troisième moment c'est la représentation car tout le monde pouvait danser dans tous les sens et c'est la première fois j'ai vu Nihumma danser, chanter et même en même tant.

402

Mon nom, ma classe

3 – Dans le projet, je m'exprime grâce à... (expliquez votre réponse)

Dans le projet je m'exprime grâce à la feuille des arbres
et à la parole car cela aide au projet à avancer, en tout cas
j'ai tenté ~~mais~~ mais j'en suis sûr qu'on peut faire mieux.

4 – Pour la dernière année de projet l'année prochaine, je voudrais...

Pour la dernière année de projet l'année prochaine, je voudrais
quelque chose de grandiose car après l'aventure s'arrête.
Comme un récapitulatif de nos projets à la fin de la pièce cela
serait pas mal du tout après il faut démanteler l'avis de tout
le monde.

Voilà !

Merci à toutes et tous !

Annexe 69 - Questionnaire élèves de fin d'année de 3è

3^{ème} bilangue
26.05.2015

Questions aux élèves concernant la fin du projet

Chère, cher élève,

Tu as participé à ce projet parfois depuis le début, parfois tu as commencé plus tard que les autres. Tu t'es engagé(e) à nos côtés et je t'en remercie très chaleureusement au nom de toute l'équipe. Grâce à toi, nous avons beaucoup appris, mais nous avons encore beaucoup à apprendre.

Pour clore ce travail, j'aimerais te poser quelques questions. Il n'y a pas de réponse juste ou fausse. Personne ne portera de jugement sur ce que tu vas dire.

Encore un grand merci pour ton aide précieuse.

< Isabelle >

1 - Pour commencer :

Si tu avais à décrire ce projet à quelqu'un qui ne le connaît pas, comment est-ce que tu le lui présenterais?

Tout d'abord, je lui ^{dit} aurais dit que ce projet, c'est un travail d'imagination et un travail d'équipe. À partir de nos imaginations, nous pouvons créer des scènes voire plus tard une pièce de théâtre. Puis le travail d'équipe, c'est que nous avons tous des opinions différentes, mais faut se mettre d'accord, mais aussi l'idée est d'ensemble. Nous vient de l'ensemble du groupe. Il y a aussi l'inspiration, c'est grâce à cela que nous trouvons des idées.

Donc en conclusion, je lui dirais que le théâtre, notre projet est un travail qui n'a pas de bonne ou fausse réponse, tout est une question de se "libérer" en soi.

2 - Sur les arts

2.1. - Pendant quatre ans, vous avez régulièrement travaillé avec des **comédiennes**.
Peux-tu **décrire** ce **dont tu te souviens particulièrement** de la façon dont les comédiennes ont travaillé avec vous?

Les comédiennes nous aidaient grâce aux gestes.
Mais avant de commencer la séance, elles nous échauffaient.

2.2. - Vous avez également travaillé avec **d'autres artistes** : avec Pierre, le caméraman ; Frédéric, le photographe ; Lutz, le dramaturge ; Yahir, le danseur.

a - Qu'est-ce que vous avez fait avec eux ?

Musiciens
Avec Yahir nous avons fait des mouvements puis nous avons enchaîné ces mouvements, ce qui a permis de faire une danse. Avec Lutz, à partir de nos idées, il a créé une pièce de théâtre. Avec Pierre nous avons fait des clips. Avec Frédéric, nous nous sommes juste laissés en photo.

b - Qu'est-ce qui t'a **marqué(e)**¹ dans cette façon de travailler ?

Il n'y a pas une façon particulière qui m'a marqué.

¹ Marqué peut être positif: cela m'a particulièrement plu; ou négatif: cela ne m'a pas plus du tout. Tu peux donner un exemple de chaque si tu le souhaites.

2.3 - Vous avez également participé à un certain nombre de **sorties** et vu des spectacles, des expositions.

a - De quelle sortie te rappelles-tu **en particulier** ?

Je me rappelle de la sortie pour voir le spectacle en Flamand, avec les jeunes adolescents, qui venaient pour la suite du spectacle

b - Peux-tu expliquer ce qui t'a **marqué(e)** et dire **pourquoi** ?

Ce spectacle, dans l'ensemble, tous les personnages (c'est-à-dire les adolescents) m'ont marqué car j'ai trouvé qu'ils ont un bon talent, ils jouent très bien pour leurs rôles. Et le spectacle était très bien.

2.4 - Peux-tu décrire en quelques phrases **un événement de ces 4 années** dont tu te souviens en particulier ?

En 4ème, c'était un spectacle très beau (côté esthétique) grâce aux effets de lumière. Émotion à la fois car à la fin nous sommes partis rejoindre nos frères, avec la musique qui suit, c'était très émouvant et très beau.

(En 4ème) a - Qu'est-ce que vous avez fait à **ce moment précis** ?

Cette année-là, nous avons travaillé sur "Tom Sawyer", puis avec des tentes.

b - Qu'est-ce que tu as pensé **au début** ?

Au début, je n'aimais pas très vraiment ce qu'on faisait, car Tom Sawyer c'était pas vraiment mon genre littéraire (je n'aimais pas cette histoire).

c - Qu'est-ce que tu penses **maintenant** ?

En fin de compte, en voyant le résultat je suis très fière de ce que j'ai fait.

2.5. - Vous avez joué devant vos familles, vos amis, des personnalités dans la salle Max Jacob de **Bobigny**.

a - Comment t'es-tu **sent(e)** à ce moment ?

Durant la première année de théâtre, j'étais très timide, mal à l'aise. Mais en fin de compte, je suis moins stressée, plus à l'aise.

b - Pourquoi ?

Car j'ai peur de faire des erreurs, d'oublier mon texte, du coup le stress monte. Puis le spectateur m'intimide.

2.6. - (Uniquement pour les élèves qui sont allés à Turin). Peux tu décrire deux **choses marquantes** dans le voyage à **Turin** (autres que les vols)?

Le spectacle à Turin, m'a particulièrement marqué, car c'est le dernier spectacle que la classe a vu, puis c'est l'aboutissement de quatre années de théâtre. Mais aussi, il y a les spectacles des autres personnes qui ont été avec nous à Olten.

3 - Sur les langues

3.1. - Vous avez appris l'allemand et l'anglais **en même temps**.

a - Qu'est-ce que cette manière d'enseigner **change** pour toi en tant qu'élève ?

C'est une manière plus ludique d'enseigner, plus intéressante aussi, au lieu de s'asseoir sur une chaise à écouter le cours.

b - **Comment as-tu fait pour apprendre** les deux langues en même temps ?

Cela vient tout seul, car on s'y habitue en parlant en allemand et en anglais régulièrement.

3.2. - De quel moment te souviens-tu **en particulier** concernant les cours de langues ?

~~Je me souviens de ce que nous avons fait cours de philosophie~~

3.3. - Votre enseignante de français s'est également investie dans le projet. D'après-toi, pourquoi ?

Peut-être que le théâtre faisait parti du programme de 3ieme

3.4. - Parfois, vous avez parlé dans **vos langues familiales** ou dans **d'autres langues**.

a - Tu as choisis quelle (s) langue (s) ?

b - As-tu aimé cela ? Pourquoi **ou** pourquoi pas ?

c - As-tu trouvé ça utile ? Pourquoi **ou** pourquoi pas ?

3.5. - D'autres enseignants ont été impliqués dans le projet. Sais-tu lesquels et pourquoi ?

4 - Sur le projet en général

4.1. - Que penses-tu de cette façon de travailler à l'école, par exemple avec des artistes qui parlent dans leurs langues, avec plusieurs enseignants dans le même cours, avec d'autres intervenants comme l'ethnologue, le philosophe ?

a - Qu'est-ce que tu as **ressenti** ?

Annexe 70 - Questionnaire enseignants de fin d'année de 3^e, 01/11/2015, Enseignante d'allemand EnsAll

Questionnaire formulé le 1er novembre 2015
Réponses EnsAll

Projet AiLES 2011 - 2015

Questions de fin de projet aux enseignants :

Au cours de ce projet, vous avez accompagné les élèves durant une à quatre années, et je vous en remercie grandement. Pour mieux comprendre les effets de votre travail, j'aurai besoin de vous poser quelques questions.

1 - Dans ce travail mené autour du projet AiLES, quels étaient vos **objectifs primaires** en tant qu'enseignants ?

En sixième, mon objectif primaire était d'aider les élèves à acquérir davantage de facilités dans l'expression orale en langues étrangères (en allemand et en anglais). Le théâtre était pour moi aussi une des manières ludiques pour apprendre (par une mise en scène, par le déplacement dans l'espace).

2 - Quels étaient vos **objectifs secondaires** ?

Au départ, en sixième donc, il s'agissait de diversifier les supports d'apprentissage avec des apprentissages qui se feraient en dehors de la classe, même avec des textes. Je n'imaginai pas encore l'écriture créative, j'avais la même idée du théâtre que les élèves. Apprendre uniquement des textes.

3 - **Quel lien** faites-vous entre votre formation d'enseignant(e), votre expérience personnelle et votre rôle dans ce projet ?

- La formation à l'IUFM : nous avons surtout appris à mener une séance de cours de manière logique pilotée par la tâche, en incluant l'introduction/l'acquisition du lexique et des points grammaticaux. A partir d'un certain « modèle », nous pouvons varier nos cours par des supports divers. Il s'agit d'une sorte de guidage, qui est bien et rassurant pour des professeurs débutants grâce à un cadre bien défini. Mais cette méthode a aussi ses limites au risque d'être restrictive et routinière pour le professeur. Dans cette démarche, le professeur apporte toujours, et l'élève restitue ce qu'il lui est demandé. Cette méthode est nécessaire dans l'apprentissage, car il y a un mimétisme qui permet d'acquérir le mode de fonctionnement d'une langue.

Par ce projet, je me suis appuyée sur ce qui m'avait été véhiculé à l'IUFM pour aller plus loin dans la pratique. Par le travail avec les comédiennes, « l'aspect » projet final a toujours été incertain et sans cesse en évolution. Par l'écriture créative, les réactions aux exercices, les remarques et les désirs des élèves, la mise en œuvre changeait sans cesse. Cela a demandé de faire confiance aux

élèves, aux autres intervenants. Cela demande faire confiance aux autres, de se faire également confiance pour pouvoir rebondir dans les cours et réutiliser ce qui a été appris ou vu au théâtre pour le réactiver sous une autre forme plus classique.

Dans l'apprentissage des langues plus « classique », on a imaginé des séances pilotées par la tâche pour que l'apprentissage fasse sens aux élèves. Notre projet a été une continuité. Les élèves se retrouvaient dans des situations (jeux scéniques) qui leur étaient familiers car ils avaient co-créé, et cela faisait d'autant plus sens pour eux. Par ailleurs, en jouant, ils vivaient la situation par le corps, les émotions et l'intelligence ce qui était un réel succès dans la compréhension de la situation, et dans l'apprentissage de la langue.

Ce projet m'a permis d'avancer dans la réflexion sur l'être humain :

- Tout d'abord, la relation à l'espace a changé. Je n'étais plus debout devant les élèves, au centre de l'attention de tous. (Auparavant, le professeur était sur une estrade, ce sont mes souvenirs d'élève). Mais par le théâtre, j'ai été mise physiquement au même niveau des élèves qui étaient debout et qui grandissaient de plus en plus et qui sont devenus un jour plus grands que moi. Et j'étais placée en cercle à côté d'eux. Par cette nouvelle configuration de l'espace, mon problème d'autorité a vite fait surface, et il a fallu que j'y travaille pendant plus d'une année.

Le rôle du corps a pris de plus en plus d'importance dans l'apprentissage. J'ai dû approfondir tout cela pour mieux comprendre. Il a fallu que je fasse des lectures, que je visionne des vidéos pour mieux comprendre l'être humain dans son ensemble. Pourquoi est-ce que <Clara> avait vomi autant, pourquoi les élèves se sont disputés sur scène ce jour-là ? (En 5^e, devant les autres élèves, ChargProj1 était présente ce jour-là). Pourquoi telle pièce avait plus dérangé ? Quels sont les freins dans l'apprentissage ? Pourquoi de telles réticences de la part des élèves ? Pourquoi vouloir changer les élèves ? Qu'est-ce qui nous dérange, nous professeurs ? Est-ce que les croyances jouent un rôle dans l'apprentissage ? Les émotions ? (Il y a une nouvelle forme de thérapie, l'épigénétique, qui s'appuie sur les émotions pour faire changer un comportement inadapté. Il s'agit de faire passer l'information par le cortex pour qu'elle descende vers le système limbique où logent les émotions. Il paraît que ce système limbique est très puissant).

Ce projet est une évolution dans l'enseignement et est un reflet de l'évolution du monde. Il y a eu une séparation physique par la géographie qui s'estompe peu à peu par la technologie (transports aériens, révolution du 21^e siècle avec internet autres applications téléphoniques), il y a eu une séparation en médecine (à travers les spécialistes des différents organes, mais je vois avec mon père que le dysfonctionnement de la rate a une influence sur son cœur, etc. Il y a les nouvelles thérapies telles que l'homéopathie qui prend en compte l'être dans son ensemble...). Il y a eu une séparation entre les différentes matières. Or, on se rend compte que les élèves ne trouvent plus de sens dans le cloisonnement

des matières. D'où l'introduction des EPI dans la nouvelle réforme du collège où des professeurs de disciplines différentes travaillent ensemble.

Par ce projet, il n'a pas été question de rejeter ce qui avait été appris auparavant dans la formation des enseignants, mais d'ajouter des éléments. Je n'ai pas du tout évoqué le plurilinguisme. Mais il est un élément majeur dans mes pratiques. Cela donne beaucoup de confiance et de valorisation aux élèves, sans parler de tous les bénéfices concernant l'ouverture d'esprit et la relation à l'autre.

4 – Avez-vous noté une **évolution** dans votre propre pratique au cours du projet ? Si oui, pourriez-vous décrire les points forts (objectifs, approche méthodologique etc.) de cette évolution ? (Y a-t-il eu un ou plusieurs événement(s) précis qui ont provoqué des changements, et lesquels ?)

J'ose davantage passer par l'expression corporelle. (Même si Principale2 est arrivée comme une furie pour hurler sur des élèves mignonnes et sages qui étaient en train de mettre en scène un petit texte sur un chat blanc. Puis rentrer dans ma salle pour donner l'ordre à tous de s'asseoir !!!!! On a repris là où l'on s'était arrêté).

Je ne panique plus dans la progression des séquences et des projets. Avec EnsAng2, on veut mettre en scène une enquête sur un meurtre. Nous avons dans un premier temps avancé de manière différente dans nos séquences. Nous nous sommes réunies, mais nous avons constaté qu'il était encore tôt pour envisager de travailler en co-animation. Et nous n'avons pas pu encore envisager notre progression en co-animation. Mais cela ne nous pose pas de problème car cela se fera dans de bonnes conditions et avec un esprit plus clair dans quelques semaines.

Il y a eu une évolution constante et inconsciente dans nos pratiques. Les événements qui ont pu provoquer des changements n'étaient que des déclics ou bien des prises de consciences.

- L'écriture créative précédée d'une relaxation a été une forme de travail très innovatrice pour moi. L'exercice en soit était le même, à savoir lire un énoncé, une consigne, puis inventer une histoire. Mais la mise en œuvre était différente. Les élèves nous ont fait confiance. Ils se sont étendus, se sont relaxés pour pouvoir ensuite créer. Il y eu une sorte de lâcher prise et une totale confiance envers les enseignants. <Dylan> avait un rendez-vous avec une personne de l'EDF. Il m'avait demandé d'appeler sa maman pour reporter le rendez-vous car il voulait rester. Je refais de la relaxation avant de leur faire écrire un devoir, un contrôle. Cela permet aux élèves d'avoir un rapport de plaisir plutôt que de peur ou de stress.

- L'immersion totale dans les deux langues (l'allemand et l'anglais). La médiation de la part des professeurs s'est estompée au fil des années. Mais il ne s'agissait pas d'une traduction systématique, mais bien d'explications qui s'avéraient nécessaires à certains moments. Elle aurait pu être critiquée par un observateur à un instant T, mais cette médiation est à prendre en compte dans sa globalité (évolution durant ces quatre années). J'ai revu aussi dans ma pratique, surtout depuis cette année, la place du français au sein de la séance et en dehors.

- La co-animation avec EnsAng1 et la création des avatars. C'était la mise en place de plusieurs langages (corporels, artistiques, linguistiques). C'était une grande première pour moi. Cela a abouti à un travail plus approfondi avec les figures de héros. J'envisage plus facilement la co-animation, surtout avec EnsAng2.

- Rentrer dans la peau d'un autre personnage. Souvent, en primaire, on donne aux élèves des prénoms étrangers. Or, j'ai bien vu le problème d'identité que cela a posé à <Isabelle> qui s'est vue attribuer le prénom d'Isabelle. Elle ne réussissait pas à apprendre son texte car elle disait qu'elle ne s'appelait pas Isabelle. Je fais, à présent, bien attention de donner un rôle aux élèves en disant qu'ils incarnent un personnage avec un nom différent.

- Séance avec ComAll et ComAng2 sur les textes de Calaferte avec les sensations ressenties avec le passage de l'obscurité à la lumière, du chaud au froid, etc. On se rend compte de la sensibilité des élèves, de leur attention, de leur empathie. Je n'ai rien repris de ce qui a été fait, mais j'ai envie de tenter quelque chose dans les prochains mois ou années.

- Séance avec les tentes : aisance des élèves à reprendre des idées pour se les approprier dans le but de les faire évoluer pour créer autre chose. (C'est le résultat du travail fait en 5^e avec les vidéos et la lettre). J'ai envie de réutiliser l'idée de l'objet, peut-être la création d'histoires à partir d'un carton...J'ai oublié, il y a eu aussi le micro lors de la séance avec Lutz.

- La séance avec les tableaux vivants. Il ne me serait jamais venu à l'idée de faire restituer un texte avec des tableaux vivants. C'est une séance qui m'a beaucoup marquée, et j'ai repris l'idée à plusieurs fois. Nous avions repris cette idée de tableaux vivants puis de mise en scène avec l'extrait de Tom Sawyer. Certains pouvaient avoir le rôle du mobilier, ou d'un autre personnage. L'essentiel est la contribution de tout le monde.

- Les séances avec Lutz où les élèves devaient se présenter à travers leur personnage et en respectant une certaine cadence. Ils devaient recommencer la présenter jusqu'à ce qu'elle soit satisfaisante. J'ai repris aussi cette idée précise pour les sixième et quatrième LV2. Cela a eu un grand succès.

5 – Avez-vous noté une évolution concernant votre rapport aux personnes impliquées dans le projet ? Si oui, laquelle ? (Élèves, autres enseignants, artistes, chercheurs, médiateurs culturels, direction de l'établissement...)

- Evolution dans les rapports avec la direction : J'ai dû faire tellement de demandes pour des questions d'organisation, d'autorisations de sorties.

- Rapport avec les élèves dans le cadre du projet : Nous avons appris ensemble, nous avons fait énormément de sorties ensemble et découvert les pièces ensemble, nos attitudes à l'extérieur de l'établissement étaient différentes. Donc, le rapport avec les élèves du projet était différent, à tel point que EnsAng2 et moi avons dû repenser à notre positionnement. Certains élèves tels que <Pamela>, <Mina>, <Chelsea> passaient outre nos recommandations et se mettaient en danger lors de sorties. <Cindy> et <Lyonel> ont fait la même chose cette année, à savoir partir sans permission. Mais dans les autres cours, je n'ai pas plus établi un tel rapport. Cependant, il y a tout de même une confiance qui s'installe, conséquence d'une attitude, d'une sérénité que je dégage.

- Les intervenants, chercheurs, formateurs / Je suis toujours en observation et à l'écoute de ce qui se fait et se pratique. Pour me positionner ainsi, il faut avoir confiance. J'ai appris et j'apprends toujours plus à avoir confiance pour pouvoir co-créer sans être déstabilisée par des pratiques différentes. Il y a encore du boulot, mais je ne lâche pas car c'est un enrichissement.

6 – Quelle place avez-vous donné à l'enseignement de votre discipline dans ce projet (isolée et/ou en corrélation avec d'autres disciplines) ?

Même si le projet est parti de la classe bilangue et des deux langues, la discipline de l'allemand faisait partie d'un tout, était une partie intégrante comme toutes les autres disciplines présentes au projet. Bien sûr, l'idée était l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais dans un premier temps. Mais comme dans la vraie vie, l'allemand, l'anglais, comme tout autre langage sont des outils pour communiquer et appréhender l'autre, aller à sa rencontre avec des messages.

6.1. – Quelle a été la place de la langue que vous enseignez ?

Les langues sont un outil de communication qui transcrivent la réalité vécue et perçue par un individu, un groupe ; elles mettent en mots les idées pour pouvoir les partager. Même si l'anglais et l'allemand ont semblé occuper une place importante dans le projet qui se déroulait durant les heures de cours de langues, ils avaient le même statut que les arts (j'inclus les photos et les vidéos), le français et le numérique, la danse et l'expression corporelle. Les élèves se sont appropriés de manière inconsciente tous les outils pour partager, communiquer, échanger. Dans le projet, nous avons davantage entraîné les élèves à acquérir des compétences plus que les connaissances liées à une discipline. Les disciplines enseignées (même celles non enseignées, je pense aux langues des familles, à la danse, les vidéos créées par Cadreur) ne sont pas entrées en concurrence, mais ont toutes été utilisées à bon escient en s'intégrant de manière harmonieuse et logique dans les histoires créées.

Cependant, même chacun des participants du projet n'a pas donné plus d'importance à une langue, plus qu'à une autre, l'allemand n'était plus isolé dans la salle E2 de l'établissement <CLG>. L'allemand considéré comme une discipline de peu d'importance par rapport aux lettres modernes ou les mathématiques, a réussi à trouver sa raison d'être.

6.2. – Quels sont les changements majeurs de cette approche par rapport à votre façon préalable d'enseigner ?

Le professeur a pour objectif de mettre en place une progression durant le cours. Les élèves doivent acquérir des faits de langues et des aspects de la culture du pays de la langue étudiée, être entraînés aux compétences du socle à travers les cinq activités langagières. Le professeur entraîne les élèves à acquérir des stratégies de réception et de production. Le professeur est maître de son cours dans la classe ; et mais même s'il faut tendre à l'autonomie de l'élève, celui-ci bénéficie d'activités tout de même très dirigées.

Mais, il s'agit souvent d'une démarche très intellectualisante. Les élèves sont dans une attitude de réception et de production sans bouger de la chaise. Des activités sont aussi conçues pour se déplacer en cours, mais il y a toujours la crainte du débordement et que le professeur perde le contrôle de la classe. Nous avons peur que les élèves ne réinvestissent pas tout à fait ce qui a été entraîné durant l'heure de cours (lors de tâches intermédiaires).

Les adultes ont besoin tout comme les élèves de vivre les expériences, d'être immergés dans le groupe et l'action, de sentir et de voir l'enthousiasme des élèves, et d'avoir du temps pour apprendre et changer.

Les pratiques d'enseignement ont évolué avec davantage de travaux de groupe, davantage d'écriture créative, de mise en scène. Le corps prend plus de place dans l'apprentissage du lexique, dans la compréhension de documents. Par exemple, pour accéder à un texte difficile, j'introduis le lexique nouveau ou difficile, je crée des situations identiques à celle du texte et laisse les élèves les expérimenter par des mises en scène. Le texte abordé est ainsi plus simple à comprendre. Les élèves peuvent mieux comprendre la situation des personnages. Il est possible d'extraire quelques passages pour les faire mettre en scène.

Je ne passe pas systématiquement par une grille de lecture pour accéder à la compréhension du texte.

Pour créer plus de solidarité dans le groupe, je mets en place des activités (soit de mémorisation, soit de création d'histoires...) qui mobilisent tout le groupe et non pas uniquement les compétences d'un élève. Par exemple, les élèves devaient retenir
Ich esse gern Lakritzstangen, aber ich esse lieber Kekse. En créant un „Kettenspiel“, les élèves doivent dire cette phrase sans se tromper, sinon il faut recommencer. Chacun a un joker, c'est-à-dire que le voisin peut aider une seule fois. Chacun doit rester attentif pour la réussite du groupe.

Je mets également en valeur les atouts linguistiques des élèves. Par exemple, pour l'alimentation ils apportent des mots en anglais, en allemand, en français et dans une langue de leur choix. Certains prennent du plaisir et s'amuse à transcrire les mots en latin ou une autre langue qu'ils ne parlent pas.

6.3. – Y a-t-il eu d'après vous des changements au fil des années (si vous le pouvez, merci d'illustrer ce que vous écrivez par des exemples précis d'activités ou de cours dont vous vous souvenez) (Si vous le souhaitez, vous pouvez formater ce tableau différemment) (Je vous donne beaucoup d'éléments pour vous permettre de vous questionner. Vous ne devez pas répondre systématiquement à tout, mais cela nous aiderait grandement à comprendre si vous pouviez le faire ! Chaque détail m'aidera à comprendre les processus.

	Année 1 : Rencontres (Histoires de rencontres dans un train vers Paris – Que veut dire se rencontrer ? Que veut dire se comprendre, soi et les autres ?)	Année 2 : Mille et une histoires (Se raconter et raconter le monde aujourd'hui et demain – Qu'est-ce que la liberté d'expression ?)	Année 3 : Figures de héros et co(eu)rps intimes (Quels sont nos héros : officiels et intimes – comment les représentons-nous ?)	Année 4 : Simply the Best (Être libre, Se conformer, se rebeller – Quelle manipulation opèrent les médias et peut-on s'en libérer ?)
Dans la formulation des objectifs pédagogiques				
Dans la place des langues vivantes et des cultures à l'école	Première rencontre avec l'autre (personne d'une autre culture, imaginaire, ...) Se présenter (identité) -s'enquérir de la santé de l'autre -questionner l'autre sur son identité, ses goûts (loisirs, nourriture, école), sa famille, ses amis. Parler de sa ville, son domicile. -ouverture culturelle			
Dans la maîtrise de la langue que vous enseignez (choix du lexique,	Conjugaison des verbes sein, haben, verbes			

constructions syntaxiques, phonétique, phonologie etc.)	faibles et quelques verbes forts -position du verbe dans la phrase Comprendre le fonctionnement de la langue.			
Dans le rapport aux arts				
Dans la maîtrise des techniques artistiques (pour Marie Duris)				
Dans l'attitude des élèves face à l'inconnu (langue, culture, création...)				
Dans la capacité des élèves à passer d'une langue à l'autre	C'est une découverte, et cela s'est fait en douceur et dans le jeu scénique, ce qui a pris tout son sens. Par la répétition, les élèves se sont approprié la langue des camarades.	Pour les élèves, c'était devenu une pratique naturelle. Cela allait de soi. La conséquence logique était l'acceptation de l'autre (malgré les chamailleries entre copines). L'ethnologue, Murad, avait constaté cette curiosité, cette acceptation des pratiques et des traditions des autres. Il y avait souvent une curiosité sans jugement. L'idée d'accueillir tous les homosexuels sur		

		une île, était partie d'un bon sentiment de protection de l'individu. Les élèves ne voyaient pas de discrimination, mais ressentait plutôt le poids d'une société homophobe à ce moment-là. Je me souviens que l'homophobie était un thème d'actualité en 2012-2013.		
Dans l'attitude sociale face aux élèves et face aux adultes ?	Il y a eu un rapport de confiance. Les élèves se sont engagés dans le projet même si cela a demandé un investissement supplémentaire (des répétitions le samedi).	Attitude plus rebelle envers l'adulte. Les élèves cherchaient à s'affirmer, à prendre davantage position par rapport aux propos de l'adulte. Ils utilisaient souvent des propos provocateurs. Je pense à l'intervention de Murad, l'ethnologue, qui a été déconcerté par leur propos, leur attitude. Je pense que les élèves commençaient à entrer dans la phase de l'adolescence, et s'affirmaient ainsi.	Les élèves ont continué à poser des questions concernant cette nouvelle manière d'enseigner. Mais, ils étaient moins dans la provocation. Les élèves prenaient des libertés. Je pense à la sortie lors de laquelle nous sommes allées voir la pièce sur Mark Twain. Melissa est descendu à quatre arrêts et est rentrée chez elle, sans que les professeurs aient l'accord des	Les élèves se sont montrés plus matures. Ils étaient habitués à rencontrer des adultes, et montraient donc de l'aisance face à eux. Ils étaient quand même impressionnés par Lutz. [Rayan> était resté encore très immature. Pour ne pas rester isolé, il a entraîné <Dylan> dans son agitation. Pour <Dylan>, il était plus facile d'agir ainsi pour prendre sa place au sein de la classe car exister par la concentration,

		Ils ont commencé à se poser des questions concernant cette pratique d'enseignement. Mais ils restaient toujours engagés.	parents. (Lorsque EnsAng2 Et Moi l'avons punie, Elle nous a fait comprendre que cela était inutile car elle irait se plaindre auprès de Mme Betraoui).	l'assiduité lui semblait impossible.]
Dans les relations avec les familles ?			Mais au fond d'eux, ils nous faisaient confiance et se sont toujours montrés engagés. Un souvenir : lorsque le danseur/chorégraphe Yaïr Barelli, est intervenu, les élèves se sont intéressés aussitôt aux langues qu'il parlait.	
Y a-t-il des compétences qui ont été d'après vous particulièrement développées par cette approche ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves s'engagent volontiers dans le dialogue - Les élèves apprennent à argumenter leurs propos (même si c'est encore très modeste) - Le contrôle du corps (c'est-à-dire la précision des gestes pour une 	<p>Les mêmes compétences qu'en 6^e ont été entraînées avec des résultats plus positifs, malgré la mise à l'écart de Léa.</p> <p>Le groupe prenait de plus en plus d'importance. Léa restait souvent seule malgré les invitations des filles (<Chelsea>,</p>	<p>Les mêmes + entraînement à acquérir des stratégies pour comprendre un texte (Tom Sawyer)</p>	<p>Les mêmes + L'entraînement des compétences de communication à l'oral a eu un impact dans la compréhension de texte à l'écrit. Les élèves réussissaient à émettre plus facilement des hypothèses qui s'avéraient être exactes.</p>

	<p>communication efficace. Si le geste est imprécis, le locuteur ou spectateur aura plus de mal à comprendre)</p> <p>- Ils écoutent les interlocuteurs et comprennent un discours en créant des stratégies (le discours, le langage du corps, l'expression du visage, l'intonation, le ton)</p> <p>-développer sa curiosité.</p> <p>-être citoyen. Savoir prendre sa place au sein d'un groupe, mais aussi respecter l'autre, ses opinions, respecter la parole de l'autre.</p> <p>-Interaction de chacun dans un groupe. Chacun forme un maillon, même s'il n'a que deux phrases à apprendre, sa présence est aussi importante que celle d'un élève qui a un texte plus long.</p>	<p><Pamela>...) jusqu'à ce que celles-ci en aient assez.</p> <p>+ mobilisation des outils numériques pour créer des documents. Ils ont utilisé des productions collaboratives (les tableaux vivants) pour enrichir leur propre production (le roman-photos)</p>		<p>Un meilleur accès à la compréhension d'un document.</p>
--	--	---	--	--

	<p>-citoyen. Notion d'engagement, le goût de l'effort qui apporte un résultat positif. L'engagement signifie aussi la réussite de tous.</p> <p>-Créer des stratégies d'apprentissage, qui sont plus personnalisées. Apprendre à apprendre.</p> <p>Citoyenneté européenne, mais aussi ouverture sur les cultures du monde, les langues du monde.</p>			
<p>Y a-t-il des compétences qui sont d'après vous mieux développées par une approche plus traditionnelle ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?</p>	<p>Compétences à l'écrit ont été moins entraînées. Savoir créer des stratégies pour comprendre un texte (lorsqu'il n'y a pas d'images). Mais les élèves ont tout de même facilement recours à l'image quand il y en a. Je pense au cours sur Charles et son amie, <i>Stimmen im Park</i>.</p>	<p>Les mêmes</p>	<p>Les mêmes, mais cela s'est estompé peu à peu.</p>	<p>Le travail individuel. Les élèves avaient tendance à mutualiser leurs connaissances lors des évaluations. Mais il s'agissait beaucoup plus d'un réflexe.</p> <p>L'approche traditionnelle et le théâtre se complètent.</p>

	<p>Mutualisation des savoirs (les langues, les écritures créatives) des élèves et ceux des adultes (création de la pièce de théâtre), le numérique avec Cadreur et Photographe, les professeurs pour l'apprentissage.</p> <p>Empathie. Les élèves ressentent davantage de sensations qui engendrent ensuite des émotions.</p>			
Quelles images de ces années avez-vous gardées en mémoire?	<ul style="list-style-type: none"> - Premier cours, où les élèves exploraient des sensations avec les balles. - L'écriture créative - Cours où les élèves relaient leurs impressions sur les images du livre <i>Stimmen im Park</i>. - La création des 			

	<p>avatars, puis les élèves ont incarné leur avatar en mettant en avant un trait de son physique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les deux restitutions devant les parents. 			
Autres remarques...	<p>L'image est très importante au collège, dans la société. Les collégiens ont en général du mal à incarner un personnage car ils se soucient de leur image, aux réactions des camarades. Les élèves ayant participé au projet, ont appris à le faire en douceur. Les personnages n'ont pas été imposés, mais étaient le résultat de leur créativité.</p> <p>La difficulté avait été en 5^e, lorsqu'ils avaient dû jouer devant leurs camarades au collège. La pièce a été interrompue par des disputes (<Pamela>, <Chelsea>), des maux de ventres (<Clara> a vomi et a dû être accompagnée par ChargProj1).</p>			

7 - Nous avons beaucoup travaillé sur la corporéité et les émotions. Était-ce nouveau pour vous ? Que pensez-vous de cette approche ? Faites-vous un lien entre ces deux aspects et vos enseignements ? Si oui, lequel ?

En langue, il y a des saynètes dans le but de faire parler les élèves en interactions. Mais cela reste très artificiel. Les élèves n'y croient pas vraiment, il y a une préparation au préalable. L'objectif de la saynète est soit de réinvestir et de transférer les connaissances à partir d'une des cinq activités langagières. Tout est très cadré. On demande aux élèves d'utiliser le lexique vu ensemble, mais les élèves ont peu d'espace (à cause du manque de temps) pour de la créativité.

Par ailleurs, il est tout à fait normal que les activités restent artificielles :

- Les élèves gardent leur identité. Donc, ils ne voient pas pourquoi ils devraient parler en allemand avec leurs camarades. En incarnant un personnage, l'élève peut se permettre d'avoir des idées différentes, d'agir différemment, d'adopter un ton différent.
- Contexte : les discours (écrits et oraux), sont souvent entraînés dans un contexte isolé. C'est pourquoi ils perdent de leur sens. On demande aux élèves de se concentrer sur le discours, la correction de la langue, et la mise en forme (mise en scène, mis en page) est relayée au second plan. Cela correspond peu à la réalité vécue.

Le corps et les émotions sont intimement liés. Les émotions font agir le corps. La peur crée la fuite, la paralysie, l'attaque, donne lieu à une certaine expression du visage. L'aisance ou l'incertitude se traduisent par une autre posture du corps, etc.

Les émotions ont un rôle beaucoup plus important dans la relation à autrui que le raisonnement. Lorsqu'une remarque est faite, ce n'est pas uniquement la phrase qui fait réagir, mais le ton, l'émotion que l'on y met, etc. Comprendre l'autre revient également à ressentir et comprendre ses émotions dans une situation donnée.

Faire comprendre conscience de cela aux élèves, permet d'avoir de l'empathie et donc une meilleure analyse des textes.

Faire jouer un extrait d'une œuvre, faire prendre la place des personnages permet de mieux les comprendre et de mieux cerner la situation pour ensuite débattre en faisant appel au raisonnement.

On pourra traiter de sujets sensibles pour les élèves tels que la religion. [Il y a eu dernièrement une dispute entre les élèves et une collègue de français au sujet d'un extrait qui traitait du baptême d'un enfant. Les élèves ont dit au professeur : « nous, on sait, pas vous ». La collègue s'est emportée, car les élèves restaient dans leurs opinions au lieu d'apporter une analyse fine du texte et de comprendre la position des personnages. Elle a imposé un mode de penser qui était aberrant aux yeux des élèves].

EnsAng2 et moi, avions fait l'analyse du texte de Tom Sawyer. Les élèves avaient joué la scène et inventer la suite. Pour inventer la suite, il faut rester dans la logique du personnage donc se mettre à sa place. Les élèves n'ont pas toujours les outils et les stratégies pour le faire. Les élèves doivent donc tester, expérimenter, vivre et sentir le texte pour bien le comprendre.

8 – Vous avez eu l'occasion de travailler dans différents lieux, différents espaces avec les élèves (dans des salles de classe, dans la salle polyvalente, dans l'entrée du collège, dans des salles du Goethe-Institut, dans la salle de spectacles de la mairie de Bobigny, à Turin dans l'entrée du théâtre, sur la scène du Théâtre). Qu'avez-vous remarqué quant à leur comportement en général en fonction des différents lieux ?

Les élèves ont attribué aux différents lieux, des modes de travail.

- La salle de cours est destinée aux cours avec le professeur, aux leçons traditionnelles, à des postures qu'ils connaissent.
- La salle polyvalente est devenue au fil des années, le lieu où se déroulent les cours avec la présence d'intervenants extérieurs. Mais c'est la salle où l'on apprend et où l'on s'entraîne.
- La salle de l'IG : c'était la phase de découverte pour les élèves car ils étaient en 6^e et c'était la première année du projet. Cette salle, où ils répétaient, était liée à la notion de plaisir. Il s'agissait pour eux d'une excursion dans Paris, de la découverte de la Tour Eiffel.
- La scène de l'IG : C'était la première fois que les élèves montaient sur une vraie scène (sauf pour <Lyonel>, Célia, Alexandre qui avaient fait du concours de slam en primaire). Il y avait plus de concentration, de sentiments de vouloir bien faire.

- Bobigny, Turin : Ces autres scènes marquaient une continuité. J'ai l'impression qu'il s'agissait de la dernière ligne droite avant la représentation (lors des répétitions). Les élèves semblaient être encore plus attentifs et investis. Puis, ils s'investissaient totalement lors des représentations.

- Les spectacles ont été l'aboutissement et le résultat d'un travail qui a duré une année. Les élèves attendaient cet instant. Par ailleurs, les restitutions donnaient sens à leur apprentissage et à l'intervention des comédiennes dans les cours.

9 – Quel rôle ont eu, d'après vous, les spectacles que les élèves ont pu voir ?

a) En général

Le parcours culturel a permis aux élèves d'accompagner la réflexion sur leur propre pratique d'apprentissage. Il accompagne et nourrit les contenus et les pratiques pédagogiques et donne sens à l'apprentissage.

b) Lesquels vous ont particulièrement marqués et pourquoi ?

J'ai retenu le spectacle, *before your very eyes*, car il a permis de bien continuer la réflexion avec les élèves. A partir d'un modèle, les élèves ont continué à créer leur propre œuvre. Le fait que des adolescents de leur âge se produisent sur les planches, a créé un écho chez nos élèves.

La pièce de Robyn Orlin a suscité beaucoup d'incompréhension chez les élèves. Mais ils ont appris à apprécier des idées de mise en scène, à partir d'un objet (à savoir les tentes). Les élèves avaient déjà créé des histoires à partir d'une lettre.

La pièce de Shakespeare, à Bobigny. Les élèves étaient restés dans l'incompréhension, et moi aussi, mais nous avons tous aimé l'esthétique.

c) Avez-vous un ou des souvenirs précis de réactions d'élèves ?

Pour la pièce de Robyn Orlin, <Lyonel> était sorti très perplexe. <Clara> était très mal à l'aise et n'avait pas aimé la pièce.

10 – Je vais plus particulièrement me concentrer sur l'évolution de sept élèves durant ces quatre années de travail. J'aurais pour cela besoin que vous me décriviez, de votre point de vue d'enseignantes (avec des critères que vous préciserez vous-mêmes en plus de ceux que je vous propose), comment ils ont évolué dans leur rapport à la discipline que vous enseignez et dans la vie sociale (vis-à-vis d'eux-mêmes, des autres élèves, des adultes, de leur rapport à l'école, de leur attitude en sorties). (J'ai bien sûr conscience de la difficulté de se remémorer précisément les élèves il y a quatre ans. Dans cette question, ce qui m'intéresse ne sont pas tant les faits exacts que votre souvenir de ces faits, votre ressenti.

	Année 1 – Sixième	Année 2 – Cinquième	Année 3 – Quatrième	Année 4 – Troisième
<Isabelle>	<Isabelle> était une élève studieuse et très scolaire. Je la remarquais peu en cours			

	car elle était très discrète. Elle était très scolaire.			
<Pamela>	<Pamela> était une élève studieuse et appliquée. Elle était très volontaire dans tout ce qui était proposé.	Elle était beaucoup plus en retrait, participait moins. Les résultats s'en étaient ressentis si je me souviens bien. Nous nous interrogeons pour quoi.	Elle a recommencé à être plus participative. Je ne sais plus dans quel groupe elle était.	Elle faisait partie du groupe de <Pamela> et <Mina>. Elle se montrait très bavarde quand elle était avec elles. Mais elle ne se laissait pas totalement influencer par <Pamela>, elle restait très polie. <Pamela> avait tendance à être plus insolente. <Pamela> était très volontaire, apportait des idées.
<Zero>	<Zero> m'avait marqué en primaire. Il était très en retrait, avait du mal à s'exprimer (avec du recul, je me demande, s'il ne véhiculait pas un manque de confiance et un manque d'estime, plus que des difficultés). Mais son institutrice m'avait conseillé de le prendre en bilangue. J'ai fait confiance car elle connaissait mieux les élèves que moi.	Je me souviens de <Zero> en train de faire des bêtises lors des sorties. Il avait grimpé un escalier de la bibliothèque à quatre pattes, ce qui m'avait mis en colère (en même temps, les élèves semblaient être des fourmis en train d'aller dans les sens)	Je me souviens moins de <Zero>. Je pense que c'est dû à sa grande discrétion.	<Zero> a été une révélation. Il a commencé à se confier davantage (quand il rendait un devoir, il disait qu'il l'avait fait très tard à cause de comptabilité du restaurant). Mais, nous lui avons fait confiance en lui donnant un rôle et il s'est montré très engagé ce qui a donné lieu à une très belle prestation. Cela a été l'occasion pour lui d'apprendre avec la permission de la famille. Je crois qu'il y avait une culpabilité. Il se sentait

				coupable de laisser sa famille travailler. L'école et l'épanouissement personnel ne sont pas une priorité dans sa famille. Sa sœur me l'a expliqué. Elle aurait aimé faire des études, mais elle doit travailler au restaurant.
<Dylan>	<Dylan> avait fait de l'allemand en primaire, mais pas avec moi. Il était émerveillé par les intervenants. Mais il avait déjà des difficultés de concentration, un manque de confiance (il a dit la phrase en français, « que c'est moche » lors que la restitution). Il n'a jamais vraiment parlé de sa langue familiale.	<Dylan> a rencontré beaucoup de difficultés scolaires durant l'année de 5 ^e . Il avait environ 1.5/20 de moyenne générale.	J'étais le professeur principal de <Dylan> et me suis occupée beaucoup plus de lui et ai réussi à avoir plus de contact avec sa famille (son cousin qui avait promis de l'aider). Il a eu une récompense à la fin de l'année pour la meilleure progression dans la classe. Il a beaucoup travaillé avec <Arno>.	<Dylan> a travaillé avec <Arno>. Il prenait les devoirs de ses camarades et les recopiait, mais il ne le niait pas. <Dylan> a été confronté à des difficultés grandissantes au fur et à mesure que les professeurs avançaient dans le programme. Il a choisi de se faire remarquer en suivant <Rayan>. Il était devenu pénible, était de plus en plus absentéiste.
<Chelsea>	<Chelsea> a été une élève très impliquée et très vive. Mais, je pense encore qu'elle a rejeté mon autorité de professeur. Elle s'est montrée très insolente dès la 6 ^e . Par contre, elle a apporté beaucoup d'idées aux documents étudiés.	Attitude de plus en plus rebelle. Les points forts et faibles ont continué à être les mêmes en 5 ^e et les années suivantes.	<Chelsea> est restée fidèle à elle-même. Mais il y a eu un tournant. Elle s'est montrée moins insolente depuis un accrochage avec moi en vie de classe. J'ai rencontré son père à plusieurs reprises.	L'écrit devient de plus en plus problématique. <Chelsea> s'est investie dans le projet, mais ne trouvait pas de sens aux leçons en classe. Elle montrait parfois de l'entêtement.

	Son point faible était l'écrit.			
<Arno>	<Arno> était un élève studieux et perfectionniste. Il s'est montré très mature et posé.	Mêmes remarques	Mêmes remarques	Mêmes remarques
<Jason>	<Jason> s'est également montré posé et mature. Il a toujours analysé les documents avec beaucoup de finesse. Son point faible était l'écrit. Les phrases étaient mal construites. Les discours n'étaient pas construits de manière logique. La différence entre l'écrit et l'oral m'avait étonnée.	Mêmes remarques	Mêmes remarques	Mêmes remarques

11 - Souhaitez-vous me faire part de souvenirs, de sentiments, de remarques, de questions, de souhaits concernant ce projet, qui n'auraient pas été évoqués dans ce questionnaire ?

J'ai du mal à travailler autrement. Je vais refaire tous mes cours, et vais adopter encore plus cette nouvelle approche dans mes cours, la rendre encore plus légitime.

La seule difficulté est de rassembler les élèves, s'interrompre pour faire de la discipline.

L'autre difficulté est parfois de travailler avec les collègues et l'emploi du temps.

Le théâtre met en valeur les élèves et leur travail.

Merci beaucoup pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire !

Annexe 71 - Questionnaire enseignants de fin d'année de 3^e, 01/11/2015, Enseignante d'anglais EnsAng2

Questionnaire formulé le 1er novembre 2015
Réponses EnsAng2

Projet AILES 2011 - 2015

Questions de fin de projet aux enseignants:

Au cours de ce projet, vous avez accompagné les élèves durant une à quatre années, et je vous en remercie grandement. Pour mieux comprendre les effets de votre travail, j'aurai besoin de vous poser quelques questions.

1 - Dans ce travail mené autour du projet AILES, quels étaient vos **objectifs primaires** en tant qu'enseignants ?

Mes objectifs au moment où j'ai intégré le projet Ailes étaient :

- D'apprendre de nouvelles techniques d'enseignement-apprentissage de l'anglais par un biais qui m'était totalement étranger : le théâtre.
- Travailler en équipe avec ma collègue d'allemand et ainsi de renouer avec la langue allemande qui m'avait beaucoup manquée depuis le lycée.
- Travailler avec des professionnels extérieurs au collège pour me donner une autre vision de mon travail et une autre dimension.
- Sortir de l'environnement « classe » et de la solitude de l'enseignant face à ses élèves.

2 - Quels étaient vos **objectifs secondaires** ?

Mes objectifs secondaires étaient de donner plus de rythme et de varier mes techniques pédagogiques (me renouveler).

3 - **Quel lien** faites-vous entre votre formation d'enseignant(e), votre expérience personnelle et votre rôle dans ce projet ?

Mon goût des langues et la peine de ne plus avoir de lien avec l'allemand que j'aimais pratiquer pendant mes années d'études m'ont poussé à aller vers les enseignants d'allemand, de m'entendre et d'échanger avec eux. Du coup, j'étais très contente de commencer à travailler de manière plus étroite avec ma collègue d'allemand et la comédienne germanophone. Les entendre parler m'a rendue heureuse et m'a donné un terrain pour repatiner cette langue, ce qui me manquait. D'avoir une comédienne anglophone à mes côtés aussi me réjouissait car je pouvais pratiquer un anglais plus authentique avec elle et moins stéréotypé (langage scolaire), et j'en avais besoin.

Quant à ma formation qui était très axée sur l'approche communicative et mettait le point d'orgue sur la compréhension de l'oral et sa restitution collective, elle me semblait trop réduite et devenait obsolète avec le début d'une nouvelle approche de l'enseignement des langues (l'approche actionnelle). Du coup, participer à un projet où l'on me proposait d'enseigner ma discipline différemment me semblait une opportunité en or pour

changer mes méthodes et les améliorer. Car j'ai toujours (et le suis encore) à la recherche de nouvelles stratégies pour enrichir mon enseignement et m'améliorer.

4 - Avez-vous noté une **évolution** dans votre propre pratique au cours du projet ? Si oui, pourriez-vous décrire les points forts (objectifs, approche méthodologique etc.) de cette évolution ? (Y a-t-il eu un ou plusieurs événement(s) précis qui ont provoqué des changements, et lesquels ?)

J'ai appris à lâcher prise, à faire plus confiance aux élèves et à laisser les rennes aux autres quand il le faut.

J'ai appris à ne pas avoir peur de ne pas savoir où j'allais, que dans le domaine de la création et dans le contexte d'un projet, il n'y a pas de progression pré-établie. On ne sait pas quel sera le produit final et c'est en cheminant que nous le façonnons.

J'ai appris à plus utiliser le corps (le mien et celui des élèves) dans mon enseignement.

J'ai appris à utiliser le théâtre pour rendre les productions d'élèves plus authentiques, et faire des événements de restitutions qui autrefois étaient plutôt ennuyeuse de par leur dimension scolaire (exposés, récitation, scénettes de la vie quotidienne).

J'ai appris à mieux intégrer les travaux de groupe dans mes pratiques, à trouver des prétextes pour consolider l'esprit de groupe, la solidarité, l'entraide et l'organisation chez mes élèves.

L'enseignement à travers le théâtre m'a permis aussi de voir comment aller chercher les élèves en difficulté (scolaire et de comportement) pour leur donner un rôle, des choses à faire et se rendre acteurs en classe.

5 - Avez-vous noté une évolution concernant votre rapport aux personnes impliquées dans le projet ? Si oui, laquelle ? (Élèves, autres enseignants, artistes, chercheurs, médiateurs culturels, direction de l'établissement...)

La confiance avec tous mes partenaires s'est accrue au fur et à mesure du projet (sauf avec la nouvelle direction :p)

6 - Quelle place avez-vous donné à **l'enseignement de votre discipline** dans ce projet (isolée et/ou en corrélation avec d'autres disciplines) ?

J'ai toujours tenté de mélanger ma discipline avec toutes les autres, de chercher des liens, de la mélanger aux autres, de faire qu'elle s'intègre bien avec la pratique simultanée de l'allemand et du français, de lui donner du sens et qu'en même temps elle en donne aussi aux autres disciplines intégrées dans le projet. Et je pense que cela a été plus ou moins réussi.

6.1. - Quelle a été la place de la langue que vous enseignez ?

Elle était au cœur du projet et présente à chacune des sessions. Souvent les élèves montraient leur préférence pour l'anglais par rapport à l'allemand, et cela me gênait un peu car c'était rejeter un apprentissage et des connaissances et donc appauvrir ce que les élèves voulaient qu'on leur apporte. Du coup, je ne me sentais pas du tout glorifiée et plus importante de par cette préférence affichée et verbalisée. Alors je me mettais à parler allemand pour lui redonner son importance et rééquilibrer les deux langues.

6.2. - Quels sont les changements majeurs de cette approche par rapport à votre façon préalable d'enseigner ?

Mes élèves et moi nous amusons plus en classe.

6.3. – Y a-t-il eu d'après vous des changements au fil des années (si vous le pouvez, merci d'illustrer ce que vous écrivez par des exemples précis d'activités ou de cours dont vous vous souvenez) (Si vous le souhaitez, vous pouvez formater ce tableau différemment)
(Je vous donne beaucoup d'éléments pour vous permettre de vous questionner. Vous ne devez pas répondre systématiquement à tout, mais cela nous aiderait grandement à comprendre si vous pouviez le faire ! Chaque détail m'aidera à comprendre les processus.

	Année 1 : Rencontres (Histoires de rencontres dans un train vers Paris - Que veut dire se rencontrer ? Que veut dire se comprendre, soi et les autres ?)	Année 2 : Mille et une histoires (Se raconter et raconter le monde aujourd'hui et demain - Qu'est-ce que la liberté d'expression ?)	Année 3 : Figures de héros et co(eu)rps intimes (Quels sont nos héros : officiels et intimes – comment les représentons-nous ?)	Année 4 : Simply the Best (Être libre, Se conformer, se rebeller – Quelle manipulation opèrent les médias et peut-on s'en libérer ?)
Dans la formulation des objectifs pédagogiques		Je l'ai remarqué avec les autres classes qui n'ont pas participé au projet mais cela part du travail avec ce groupe : j'explique les différentes étapes de réalisation d'un projet/tâche dès le départ aux élèves et ensuite je les laisse suivre ces étapes en autonomie. Cela est né de cette construction de restitution en commun avec mes élèves. Le dé clic a eu lieu lorsque nos élèves ont proposé de faire		

		des roman-photos à partir des tableaux vivants.		
Dans la place des langues vivantes et des cultures à l'école		Ne pas restreindre les élèves au monde anglophone, et leur laisser l'espace pour aller chercher des thèmes ou sujets en dehors de cet univers afin que leur travail soit plus authentique et personnel (travail sur les héros intimes qui venaient de tous les horizons et qu'ils ont présenté aussi dans leurs langues ce qui donnait plus de force à leur présentation / travail sur l'histoire sans fin qui, bien que d'origine germanophone a une portée universelle)		
Dans la maîtrise de la langue que vous enseignez (choix du lexique, constructions syntaxiques, phonétique, phonologie etc.)				Parler plus « naturellement », c'est-à-dire utiliser moins le mode scolaire avec eux et essayer même en dehors de la classe d'avoir un discours en anglais avec eux, donner de l'espace à une pratique plus authentique de la langue entre moi et les élèves.
Dans le rapport aux arts				Les élèves étaient plus curieux et ne cherchaient plus à suivre seulement une histoire mais à voir et comprendre une esthétique. Même un spectacle qui ne leur plaisait pas, ils avaient

				<p>besoin d'expliquer pourquoi et ne restaient plus sur la phrase « c'était nul » (<Mina> et sa répulsion-peur face au spectacle de KRABAT ; il s'en est suivi toute une rédaction d'une page où elle a eu besoin de dire ce qui n'allait pas, son angoisse lors du spectacle et sa répulsion à travailler dessus après / réaction des élèves lors du spectacle RISK où ils se sont plus attaché au travail des ombres et lumières, du mélange chant-parole).</p>
Dans la maîtrise des techniques artistiques (pour Marie Duris)				
Dans l'attitude des élèves face à l'inconnu (langue, culture, création...)		<p>Ils sont de plus en plus ouverts aux langues en général et curieux de les apprendre (japonais pour les mangas, chinois, arabe). Ils allaient plus à la rencontre des gens pour leur parler en voyage scolaire et demandaient moins l'aide des professeurs (se dirigeaient directement au comptoir de l'accueil à l'auberge de Turin), ils allaient plus vers les adultes aussi pour discuter et poser des questions ; les timides utilisaient plus les moins timides pour s'exprimer (<Cindy>, <Kemy> et surtout <Kelly>) et du coup avaient une attitude moins passive vis-à-vis de l'inconnu.</p>		
Dans la capacité des élèves à passer d'une langue à l'autre				
Dans l'attitude sociale face aux élèves et face aux adultes ?		<p>Quelque chose que je viens de remarquer avec mes classes de 3^e actuelles. L'importance de leur montrer des images d'eux où ils sont à leur avantage.</p>		

		<p>C'est ce que Cadreur et Photographe ont fait au cours de ces années et cela leur donne une meilleure estime d'eux-même, un plus grand respect et une plus grande confiance dans les adultes et une plus grande satisfaction sur leur travail.</p>		
Dans les relations avec les familles ?				
Y a-t-il des compétences qui ont été d'après vous particulièrement développées par cette approche ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?		<p>L'inter-écoute (besoin de s'écouter pour créer ensemble et interagir sur une scène). L'interaction à l'oral grâce à la pratique des langues avec les comédiennes devient plus fluide et naturelle.</p>	<p>L'imagination et la capacité d'abstraction par la création perpétuelle et le parcours culturel. La sensibilité artistique aussi.</p>	<p>La responsabilité individuelle dans un groupe (importance que chacun face son travail) La prise en charge de ses faiblesses et de ses points forts pour faire fonctionner le travail de groupe (<Rayan> qui n'a pas de texte, <Zero> qui veut s'en rajouter car il se sent en confiance). L'organisation du travail. L'exposition d'une opinion et savoir la justifier (expliquer ce que l'on veut faire, suggérer des choses et dire pourquoi ces suggestions améliorent le produit final, <Pamela> qui propose des changements dans ses répliques afin qu'elles collent mieux à la psychologie de son personnage).</p>

Y a-t-il des compétences qui sont d'après vous mieux développées par une approche plus traditionnelle ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?		La réflexion sur le fonctionnement de la langue (besoin d'une prise de recul, besoin d'une pause pour donner et intégrer des explications)	Retour sur le sens des documents travaillés (besoin de parler autour du texte, de remettre des éléments en places, de réajuster, d'élucider des éléments non compris)	Travail de traduction qui permet de travailler le vocabulaire et les expressions dans le détail, travail sur les registres (travail métalinguistique)
Quelles images de ces années avez-vous gardées en mémoire?		La difficulté à cadrer les élèves dans un cours le corps vient donner plus de liberté par opposition à la classe où tout le monde reste assis. Il faut aller physiquement chercher les élèves et les pousser au travail. (Besoin pour les comédiennes de travailler en demi groupes pour instaurer plus de calme et une meilleure ambiance de travail) Je retrouve encore cette difficulté actuellement que je fais des exercices de théâtre avec mes classes. Cette difficulté est d'ailleurs accrue car je suis toute seule pour cadrer les élèves et donner les instructions. Il m'est	Les portraits des héros en art plastiques que je trouve très beaux. La beauté des photos des élèves en noir et blanc avec leur texte sur leur héros intimes qui passe en même temps. Les dîners à Mc Donald's avant un spectacle.	La maturité des élèves et leur entrain pour faire leur pièce avec Lutz. Le chaos organisationnel du voyage à Turin, mais toujours avec la bonne humeur des élèves et la bienveillance de l'intégrité du groupe d'adultes !

		parfois impossible de pratiquer avec eux et de jouer le rôle de médiateur que je jouais avec les comédiennes.		
Autres remarques...				

7 – Nous avons beaucoup travaillé sur la corporéité et les émotions. Était-ce nouveau pour vous ? Que pensez-vous de cette approche ? Faites-vous un lien entre ces deux aspects et vos enseignements ? Si oui, lequel ?

Ces deux approches étaient nouvelles pour moi qui suis plus dans la pensée et l'abstraction. Je pense que cette approche fait sens dans la mesure où il est vrai que le corps fait partie intégrante du langage et que les émotions font partie de l'être humain aussi. A partir de là, il est difficile de travailler sans. C'est ce qui permet de donner plus d'authenticité aux apprentissages et de leur donner sens pour les élèves. Travailler ces aspects avec les élèves leur permet de s'extérioriser, de plus interagir dans leur apprentissage, de fortifier l'esprit de groupe et le sens des responsabilités collectives et individuelles. Il permet aux élèves de développer un vocabulaire plus personnel car plus lié à l'intime et de développer la sensation de plaisir dans l'apprentissage. Le travail sur le corps, les émotions et l'intégration de la dimension théâtrale deviennent des événements dans mes cours surtout après le contexte des attentats et autres tensions dans l'établissement : c'est là que l'on oublie et que l'on prend plaisir à être tous ensemble. Même les élèves perturbateurs posent moins de problèmes et sont plus à l'écoute.

8 – Vous avez eu l'occasion de travailler dans différents lieux, différents espaces avec les élèves (dans des salles de classe, dans la salle polyvalente, dans l'entrée du collège, dans des salles du Goethe-Institut, dans la salle de spectacles de la mairie de Bobigny, à Turin dans l'entrée du théâtre, sur la scène du Théâtre). Qu'avez-vous remarqué quant à leur comportement en général en fonction des différents lieux ?

Il y avait une grande différence entre la salle de classe où avaient lieu les cours classiques et la salle polyvalente où ils faisaient « théâtre ». Au début (en 5^e), la salle de cours représentait l'ordre et le calme alors que la salle polyvalente était le lieu où l'on devait bouger, où l'on avait plus de liberté et où l'on devait vraiment interagir avec tout le monde. D'où le besoin de plus de cadrage des élèves en salle polyvalente où ils pensaient faire tout ce qu'ils voulaient (jouer, discuter, ne pas écouter). C'était également le lieu des souffrances physiques (mal au ventre ou à la jambe, cf Sarah). Vers la fin de la 4^e et l'année de 3^e, la dynamique a changé entre ces deux lieux. Les élèves étaient plus concentrés et mis au travail plus vite en salle polyvalente où ils avaient un objectif bien particulier à attendre (les restitutions) et la salle de classe où là, comme il n'y avait pas de restitution en public bien cadrée, les élèves se sentaient plus libres et donc plus agités (bavardages, mise au travail plus difficile). Dans des salles du Goethe-Institut, dans la salle de spectacles de la mairie de Bobigny, à Turin dans l'entrée du théâtre, sur la scène du Théâtre, la situation était différente. Ils n'étaient pas dans leur milieu et ils avaient une échéance imminente qui leur donnait la pression et le sens de bien faire

le travail pour réussir leur spectacle et ne pas se rendre ridicules. Du coup, ils étaient plus « professionnels » et plus concentrés. C'est là qu'ils se rendaient vraiment compte qu'il n'y avait plus de temps à perdre et qu'ils allaient vraiment jouer devant un public qu'ils voulaient impressionner.

9 – Quel rôle ont eu, d'après vous, **les spectacles** que les élèves ont pu voir ?

a) En général

Les spectacles ont permis aux élèves de sortir de chez eux et de leur écran pour aller voir autre chose, d'autres langages, d'autres esthétiques, d'autres univers et de personnes en chair et en os.

Cela leur a demandé un effort particulier, d'où la motivation par la carotte du dîner au Mc Donald's.

Cela leur a également demandé d'acquiescer une attitude de spectateur (silence et calme pendant plus d'une heure, pas de restauration pendant le spectacle, et applaudissements à la fin).

Leur sensibilité artistique s'est plus développée. Ils sont passés du « vrai » théâtre classique à apprécier des spectacles plus élaborés au niveau de l'esthétique comme « Even the Butterflies Can Fly ».

Leur sens critique s'est affiné car ils ont commencé à expliquer pourquoi les spectacles leur avaient plu ou non, pourquoi ils avaient été choqués ou émus.

Ces spectacles leur ont permis de développer leur imagination et de réutiliser des techniques dans leurs propres créations.

b) Lesquels vous ont particulièrement marqués et pourquoi ?

« Under your very Eyes » m'a marqué par la corrélation avec notre projet où des enfants vivent, grandissent, font du théâtre et sont filmés pendant 4ans.

« The Tempest » m'a marqué parce que c'était du Shakespear en portugais, joué en France !

« Even the Butterflies Can Fly » m'a marqué parce que le danseur est venu nous voir (les enseignantes) pendant le spectacle, pour que nous le déshabillons. Nous étions très gênées avec les élèves à côté de nous et nous demandions jusqu'où il allait se dénuder devant eux.

c) Avez-vous un ou des souvenirs précis de réactions d'élèves ?

<Mina> et sa peur-répulsion de KRABAT,

<Lyonel> qui ne comprenait « rien » à RISK mais qui était fasciné pas son esthétique et faisait des liens avec tout ce qu'il avait appris avec les comédiennes,

<Dylan> qui s'endormait toujours lors des spectacles et il en était plutôt satisfait. En 4^e, a fois où nous sommes allés voir un spectacle avec des masques, que nous avions peu un car pour nous y emmener et que nous étions arrivés en retard (après le début), comme j'étais encore très fatiguée de mon voyage à New York, je m'étais endormie avec <Dylan>, qu'est-ce qu'il était heureux !

<Pamela> lors du spectacle de danse au théâtre de la Bastille (« even the Butterflies ... ») qui était trop fière de faire une entrée « VIP » sur scène avec la comédienne,

Les réactions des élèves en général à la fin de « Under your very Eyes » en 5^e: « ils sont comme nous ! » en parlant des enfants comédiens,

« EnsFra1 mangeait des chips dans le théâtre ! » quand nous sommes allés voir « The Tempest »,

L'envie de danser de <Rayan> quand nous sommes allés voir les bootmen d'Afrique du Sud au 104.

10 – Je vais plus particulièrement me concentrer sur l'évolution de sept élèves durant ces quatre années de travail. J'aurais pour cela besoin que vous me décriviez, **de votre point de vue d'enseignantes** (avec des critères que vous préciserez vous-mêmes en plus de ceux que je vous propose), comment ils ont évolué **dans leur rapport à la discipline que vous enseignez et dans la vie sociale** (vis-à-vis d'eux-mêmes, des autres élèves, des adultes, de leur rapport à l'école, de leur attitude en sorties). (J'ai bien sûr conscience de la difficulté de se remémorer précisément les élèves il y a quatre ans. Dans cette question, ce qui m'intéresse ne sont pas tant les *faits exacts* que votre *souvenir de ces faits, votre ressenti*.)

	Année 1 - Sixième	Année 2 – Cinquième	Année 3 – Quatrième	Année 4 – Troisième
<Isabelle>		Très timide, parlant peu et renfermée. Se sentant mieux dans un cours classique où elle pouvait jouer le rôle « d'élève modèle » avec son stylo et ses lunettes. Se sentant plus à l'aise dans les activités d'écrit et demandant toujours plus de grammaire. Rejetant le théâtre où elle se sentait mal à l'aise car elle devait se montrer aux autres et interagir avec eux.		Posant des questions pertinentes sur le fonctionnement de la langue. Plus épanouie et ouverte, prenant plus facilement la parole pour participer et donner son opinion.
<Melinda>		Elève sérieuse qui fait son travail quand cela lui est demandé. Posée, calme, qui écoute les adultes.		De plus en plus jeune fille, féminine, soucieuse de la mode et prenant du plaisir à faire du théâtre. Sérieuse mais de moins en moins motivée pour les cours classiques où elle ne participait presque plus. Proche des adultes, elle venait me voir pour avoir mon opinion ou me demander plus d'informations sur l'organisation du travail ou du voyage à Turin.

<Zero>		Très timide et renfermé, qui n'interagissait vraiment qu'avec <Synio> et <Alex>.		Confiant de lui, fier d'avoir un rôle d'importance dans la pièce, conscient des responsabilités inhérentes à l'importance de ce rôle, plus drôle et épanoui et ouvert, plus proche des adultes (il nous montrait ses blagues qu'il faisait à ses camarades de chambre à Turin et nous offrait des fleurs qu'il cueillait sur le chemin en revenant de la soirée de fin de festival, il échangeait sur la série « Walking Dead » avec Mme Marquis)
<Dylan>		Elève très remuant qui ne voulait pas participer au travail de la classe, aussi bien en théâtre que dans les cours classiques. Durant les spectacles, c'était toujours l'élève qu'on devait garder près de soi pour le canaliser.	Celui qui va aider ses camarades en leur trouvant un accessoire pour remplacer celui qui a été mangé. Celui qui a besoin du regard bienveillant des adultes pour être mis en confiance et agir (besoin que je le regarde pour me proposer de sortir à tel moment de la scène pour se changer et revenir pour la 2 ^e partie du spectacle, et besoin de mon regard pour avoir l'autorisation de le faire le moment venu).	Plus souriant, il jouait plus avec moi, voulait rester près de moi lors des spectacles pour dormir à côté de moi. Demeurait quand même hors d'atteinte avec les difficultés pour rejoindre sa famille, l'impossibilité à le faire venir à Turin et ses nombreuses absences, notamment au deux brevet blancs. Il avait trouvé la stratégie pour faire partie de la pièce sans trop se faire remarquer ni trop travailler : très peu de texte et rester debout au fond de la scène.
<Chelsea>			De plus en plus indépendante, prenant le rôle de médiatrice entre les adultes et les élèves : écrivant au tableau, dirigeant les élèves, faisant la police, expliquant aux autres ce que l'on attend d'eux.	De plus en plus motivée, ayant toujours une « news of the day » à donner en début des cours classiques. Porte-parole attitrée de <Kelly> et sa main aussi pour attirer mon attention quand celle-ci voulait participer et que je ne la voyais pas.
<Arno>		L'enfant posé, sûr de lui, réfléchi et toujours de bonne humeur.		De plus en plus mature mais toujours le même élève sur qui l'on peut toujours

				compter. Il participait un peu moins à l'oral.
<jason>		Toujours prêt à écouter et à faire son travail. Sérieux et participatif.		Elève intuitif mais aussi très réfléchi, pose toujours de bonnes questions et prend une part très active aux cours.

11 - Souhaitez-vous me faire part de souvenirs, de sentiments, de remarques, de questions, se souhaits concernant ce projet, qui n'auraient pas été évoqués dans ce questionnaire ?
A quand le prochain projet ?

Merci beaucoup pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire !

Annexe 72 - Questionnaire enseignants de fin d'année de 3^e, 01/11/2015, Enseignante de français EnsFra

Questionnaire formulé le 1er novembre 2015
Réponses EnsFra

Projet AiLES 2011 - 2015

Questions de fin de projet aux enseignants :

Au cours de ce projet, vous avez accompagné les élèves durant une à quatre années, et je vous en remercie grandement. Pour mieux comprendre les effets de votre travail, j'aurai besoin de vous poser quelques questions.

1 - Dans ce travail mené autour du projet AiLES, quels étaient vos **objectifs primaires** en tant qu'enseignants ?

Mes objectifs primaires étaient de développer les compétences linguistiques de mes élèves en français en passant par la pratique théâtrale et artistique. J'avais également un objectif d'ouverture culturelle puisqu'au cours de ce projet, mes élèves ont été en contact avec des artistes, ont travaillé avec eux et ont assisté à de nombreux spectacles qui ont donné lieu à différents travaux écrits et oraux.

2 - Quels étaient vos **objectifs secondaires** ?

Mes objectifs secondaires étaient : 1) de faire évaluer ma pratique et de réfléchir sur la façon d'enseigner les langues dont le français ; 2) de travailler avec des artistes.

3 - **Quel lien** faites-vous entre votre formation d'enseignant(e), votre expérience personnelle et votre rôle dans ce projet ?

Dans ma formation professionnelle d'enseignante, un stage PAF « Faire du théâtre en classe entière » animé par Chantal Dulibine et Bernard Grosjean m'avait montré l'importance du jeu théâtral dans la compréhension des textes. Personnellement, je suis depuis l'adolescence une spectatrice de théâtre et j'ai par ailleurs une pratique théâtrale dans une troupe de théâtre amateur. Ce sont ces trois aspects qui ont motivé mon entrée dans le projet en septembre 2013. Pour ce qui est de mon rôle, j'ai plutôt essayé de me laisser guider sans appliquer des pratiques que je maîtriserais déjà. Mon rôle s'est donc dessiné au fur et à mesure au contact des artistes, des différents intervenants et de mes collègues d'allemand, d'anglais et d'arts plastiques.

4 - Avez-vous noté une **évolution** dans votre propre pratique au cours du projet ? Si oui, pourriez-vous décrire les points forts (objectifs, approche méthodologique etc.) de cette évolution ? (Y a-t-il eu un ou plusieurs événement(s) précis qui ont provoqué des changements, et lesquels ?)

Ma pratique a évolué dans le sens où je m'autorise plus de liberté en classe. Par exemple, je ne vais pas hésiter à faire appel aux compétences linguistiques des élèves dans d'autres langues (enseignées ou non à l'école et que je maîtrise ou non). Cette liberté me permet de provoquer plus

1

facilement une réflexion des élèves sur le français (dans les cours de grammaire ou de vocabulaire). De plus, ce projet m'a mise en danger professionnellement puisque j'ai participé à des cours de langues où intervenaient des comédiennes en anglais et en allemand. L'allemand est une langue que je maîtrise très peu. Il a donc fallu que j'intervienne, devant mes élèves et mes collègues, dans un cours où je me retrouvais en situation d'élève : c'est-à-dire que je devais parfois demander de l'aide à mes collègues (ou à mes élèves) pour suivre l'exercice de théâtre. Cette situation inédite pour moi a modifié la posture par rapport aux élèves : j'accepte plus facilement de dire que je ne sais pas quelque chose, de faire appel à leurs connaissances sans que je les possède moi-même.

5 - Avez-vous noté une évolution concernant votre rapport aux personnes impliquées dans le projet ? Si oui, laquelle ? (Élèves, autres enseignants, artistes, chercheurs, médiateurs culturels, direction de l'établissement...)

Auparavant, j'avais déjà participé à des projets avec des artistes et des médiateurs culturels et j'en avais constaté la richesse tant humainement que professionnellement. C'étaient des projets autour du cinéma que j'avais co-construits avec les artistes et les médiateurs culturels. Dans ce projet, je suis arrivée lors du début de la 3^{ème} année, deux ans s'étaient donc écoulés et j'aurais pu me sentir « pièce rapportée ». Pourtant la cohésion du groupe des intervenants (enseignants, artistes, médiateurs culturels) autour des élèves a permis mon intégration rapide dans le projet et surtout jamais les élèves n'ont contesté la légitimité de mon intervention dans ce projet alors même que dans toutes premières semaines, je ne m'étais pas encore positionnée comme « faisant partie » de ce projet. J'étais alors plutôt une observatrice bien que très vite (je ne peux dire exactement à quel moment), j'ai naturellement participé avec les élèves aux exercices théâtraux puisque mes collègues d'anglais et d'allemand le faisaient. Le lien s'est donc construit naturellement et resserré au fil des jours avec tous les membres actifs du projet (des élèves aux enseignants chercheurs). J'ai eu assez rapidement l'impression de faire partie d'une « communauté » de réflexion et d'échange dans une ambiance favorisée par le respect mutuel et la bienveillance.

6 - Quelle place avez-vous donné à **l'enseignement de votre discipline** dans ce projet (isolée et/ou en corrélation avec d'autres disciplines) ?

Au départ, l'enseignement de ma discipline ne me semblait pas au centre du projet dans la mesure où, dans un premier temps, il me semblait que j'assistais à des cours de langue (anglais et allemand) par le biais du théâtre. Puis, au cours du projet, j'ai compris qu'il s'agissait de bien plus que cela, qu'il s'agissait de comprendre et de percevoir le monde avec le théâtre, c'est-à-dire « en faisant », « en mimant », « en jouant une saynète ». Ainsi, par « comprendre et percevoir le monde », j'entends que c'est une compréhension qui passe par le corps et l'émotion, deux pôles relativement exclus des cours dits « traditionnels » de français et même de langue. L'enseignement de ma discipline était donc naturellement « compris » dans le projet.

6.1. - Quelle a été la place de la langue que vous enseignez ?

D'abord, le français, la discipline que j'enseigne, est la langue de médiation, commune à tous pour les échanges entre les différents intervenants. J'ai donc souvent été la « référente » pour la transposition d'un terme en anglais et en allemand voire dans d'autres langues. Ma discipline a donc été au centre des questions de vocabulaire et m'a permis de développer la réflexion des élèves sur l'intérêt de la précision du vocabulaire et de sa richesse.

2

6.2. – Quels sont les changements majeurs de cette approche par rapport à votre façon préalable d'enseigner ?

Durant l'année 2013-2014, je n'étais en charge que d'une partie des élèves, je n'ai donc pu réinvestir comme je l'aurais voulu les apports du projet. Pendant l'année 2014-2015, j'étais en charge des deux classes dont étaient issus les élèves du projet. J'ai donc pu davantage interagir avec eux en m'inspirant de l'approche du cours de théâtre. Comme je l'ai noté dans la question 4, c'est surtout « du lâcher prise » dans ma pratique pédagogique que m'a apporté le projet.

6.3. – Y a-t-il eu d'après vous des **changements** au fil des années (si vous le pouvez, merci d'illustrer ce que vous écrivez par des exemples précis d'activités ou de cours dont vous vous souvenez) (Si vous le souhaitez, vous pouvez formater ce tableau différemment) (Je vous donne beaucoup d'éléments pour vous permettre de vous questionner. Vous ne devez pas **répondre** systématiquement à tout, mais cela nous aiderait grandement à comprendre si vous pouviez le faire ! Chaque détail m'aidera à comprendre les processus.

	Année 3 : Figures de héros et co(eu)rps intimes (Quels sont nos héros : officiels et intimes – comment les représentons-nous ?)	Année 4 : Simply the Best (Être libre, Se conformer, se rebeller – Quelle manipulation opèrent les médias et peut-on s'en libérer ?)
Dans la formulation des objectifs pédagogiques	Les élèves n'ont pas encore compris les objectifs du projet (ou du moins ils ne savent pas les énoncer clairement)	Les élèves constatent que l'approche proposée par le projet les aide à progresser en langues, à pouvoir s'exprimer (ceci est formulé par <Zero>).
Dans la place des langues vivantes et des cultures à l'école		Les langues et la culture ont vraiment été au centre de leur cursus (pratique artistique comparable à celle d'une option au lycée, pratique de spectateur, approche et curiosité envers les autres cultures et les autres langues avec lesquelles les élèves n'ont pas de lien direct, scolaire ou familial)
Dans la maîtrise de la langue que vous enseignez (choix du		Le changement le plus important par

3

lexique, constructions syntaxiques, phonétique, phonologie etc.)		rapport aux autres élèves s'est vu lors des exercices de formulation d'un avis argumenté (sur un spectacle, un livre, un film) : les élèves du projet font preuve de plus de sensibilité, expriment des émotions et sont capables d'avoir un regard critique sur un aspect de l'œuvre.
Dans le rapport aux arts	Curiosité artistique	Les élèves sont davantage capables de faire des liens entre différentes œuvres.
Dans la maîtrise des techniques artistiques (pour Marie Duris)		
Dans l'attitude des élèves face à l'inconnu (langue, culture, création...)		Attitude confiante et respectueuse, curieuse dans le bon sens du terme.
Dans la capacité des élèves à passer d'une langue à l'autre		Les élèves passent d'une langue à l'autre avec beaucoup de plus de fluidité que lors de l'année 3 lors des cours de théâtre.
Dans l'attitude sociale face aux élèves et face aux adultes ?		Les élèves sont en confiance, ils n'hésitent pas à formuler leurs craintes, à prendre position de manière constructive (pour la préparation du voyage, la répartition des rôles), ils font preuve d'autonomie.
Dans les relations avec les familles ?		
Y a-t-il des compétences qui ont été d'après vous particulièrement développées par cette approche ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?		Maîtrise de la langue : - L'expression d'un avis argumenté - L'expression orale et la prise en compte de la parole de l'autre. - La compréhension d'un texte et la

4

		capacité à en rendre compte. Culture humaniste : -La capacité de mettre en lien différentes œuvres
Y a-t-il des compétences qui sont d'après vous mieux développées par une approche plus traditionnelle ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?		- La maîtrise de la langue écrite dans l'exercice du DNB de la rédaction (encore que cela se discute!) qui, selon moi, se travaille surtout par des réécritures et des améliorations après une correction individuelle.
Quelles images de ces années avez-vous gardées en mémoire?		- Le moment en salle polyvalente où j'ai oublié qu'il s'agissait d'une répétition et où j'ai eu le sentiment d'assister à un spectacle. - Les sourires et les rires des élèves mais aussi de tous les adultes présents. -L'arrivée de <Nikolas> dans le projet et la manière dont les autres élèves l'ont intégré et aidé sans que l'on ait, nous adultes, à intervenir. -l'intervention de Lutz Hübner, sa passion du théâtre et son regard si valorisant sur les élèves. -L'engagement sans limite de mes collègues enseignantes et des comédiennes qui, malgré les inévitables moments de doute, ont conduit les élèves à présenter un spectacle dont ils ont été vraiment fiers.
Autres remarques...		

5

7 – Nous avons beaucoup travaillé sur la corporalité et les émotions. Était-ce nouveau pour vous ? Que pensez-vous de cette approche ? Faites-vous un lien entre ces deux aspects et vos enseignements ? Si oui, lequel ?

C'était nouveau pour moi de travailler sur ces deux aspects même si le français inclut généralement une petite pratique théâtrale balbutiante en fin d'année. Cette approche me semble grandement faciliter d'une part l'engagement des élèves dans la découverte d'un texte inconnu (ils le lisent car ils savent qu'ils vont le mettre en corps) et dans la compréhension du texte (on ne joue bien qu'un texte, qu'une réplique que l'on comprend). Quant aux émotions, le cours de français implique de repérer leur expression dans les textes, de les exprimer par écrit mais cette approche des émotions reste un peu froide et factice (par exemple dans l'écriture d'un poème lyrique en 4ème) puisque les émotions ne sont pas mises en corps, pour certains élèves, elles n'existent pas, elles ne sont pas ressenties ni données à voir. En tant que professeur de français, l'expression des émotions me semble pourtant capitale pour la formation des adultes en devenir, pour leur vie en société, leur vie personnelle et professionnelle.

8 – Vous avez eu l'occasion de travailler dans différents lieux, différents espaces avec les élèves (dans des salles de classe, dans la salle polyvalente, dans l'entrée du collège, dans des salles du Goethe-Institut, dans la salle de spectacles de la mairie de Bobigny, à Turin dans l'entrée du théâtre, sur la scène du Théâtre). Qu'avez-vous remarqué quant à leur comportement en général en fonction des différents lieux ?

Les élèves ont marqué des différences : ils étaient plus détendus dans les espaces familiers (les lieux du collège et la salle Max Jacob de Bobigny) et se sont adaptés aux lieux qui avaient une dimension plus professionnelle : le Goethe-Institut (grande efficacité des répétitions là-bas, discrétion dans le hall) et le Théâtre de Turin (comportement professionnel des élèves).

9 – Quel rôle ont eu, d'après vous, les spectacles que les élèves ont pu voir ?

a) En général

D'abord, ils ont appris à être des spectateurs et à se confronter avec les lieux de culture de l'Île de France. Puis, ces spectacles ont été destinés à nourrir l'imagination des élèves pour qu'ils construisent leur propre mise en scène en 4ème. Je pense à la tente utilisée comme objet scénique, idée reprise du spectacle de Robyn Orlin « In a world full of butterflies, it takes balls to be a caterpillar... some thoughts on falling... ».

b) Lesquels vous ont particulièrement marqués et pourquoi ?

Celui qui m'a particulièrement marqué est justement celui de Robyn Orlin parce que je l'avais personnellement beaucoup aimé (j'avais aimé le mélange entre danse et musique, l'auto-dérision sur le milieu de la danse, l'humour et la musique). Sinon, je me rappelle le spectacle de musique sud africaine juste après la mort de Nelson Mandela : je n'avais vraiment pas apprécié le spectacle mais j'avais été fier des élèves qui s'étaient montrés très respectueux pendant la minute de silence en hommage à ce grand homme. <Chelsea> l'avait même désigné comme un de ses héros (ce que j'avais apprécié car, certes j'avais été touché par le fait que les élèves choisissent presque tous un membre de leur famille comme héros mais je reconnais que j'attendais d'autres personnalités, certainement parce que je suis moi-même trop formatée par la culture scolaire !). Par ailleurs, j'avais pu

6

partager mon enthousiasme avec elle sur la chanson de Myriam Makéba « Pata pata » qui dénonce le régime de l'Apartheid. Plus tard dans l'année, elle choisira de travailler sur l'autobiographie de Nelson Mandela pour le cours de français.

c) Avez-vous un ou des souvenirs précis de réactions d'élèves ?

A part celui que je viens de citer plus haut, j'ai également un souvenir négatif puisqu'<Melinda> et Sarah s'étaient très mal comportées pendant le spectacle de Robyn Orlin au point qu'un spectateur s'énerve contre elle parce qu'elles ne cessaient de bavarder sans même regarder vers la scène. Ce qui m'avait le plus choquée, c'est qu'elles n'avaient pas du tout compris ce qu'on leur reprochait et qu'elles trouvaient que le spectateur avait « abusé » (après avoir demandé deux fois très poliment « est-ce que vous pouvez vous taire ? Je suis gêné par le bruit », il s'était certes exclamé « Bon maintenant vous allez la fermer ! »). Pour les élèves, il faisait du « chichi ». Elles justifiaient aussi leur attitude en disant qu'elles n'avaient pas choisi ce spectacle qui ne les avait pas du tout intéressées. Cela m'a mise profondément en colère, avec le recul, certainement parce que j'ai eu une sensation de gâchis par rapport à l'engagement humain immense de tous les intervenants du projet (qui étaient d'ailleurs présents ce soir-là). Aujourd'hui, malgré la difficulté que cela présenterait inévitablement, je pense que cela vaudrait le coup d'impliquer les élèves dans leur parcours de spectateur en les faisant par exemple assister à une présentation de saison qui leur permettrait de choisir au moins un des spectacles qu'ils vont voir.

10 – Je vais plus particulièrement me concentrer sur l'évolution de sept élèves durant ces quatre années de travail. J'aurais pour cela besoin que vous me décriviez, **de votre point de vue d'enseignantes** (avec des critères que vous préciserez vous-mêmes en plus de ceux que je vous propose), comment ils ont évolué **dans leur rapport à la discipline que vous enseignez et dans la vie sociale** (vis-à-vis d'eux-mêmes, des autres élèves, des adultes, de leur rapport à l'école, de leur attitude en sorties). (J'ai bien sûr conscience de la difficulté de se remémorer précisément les élèves il y a quatre ans. Dans cette question, ce qui m'intéresse ne sont pas tant les faits exacts que votre souvenir de ces faits, votre ressenti.

Attention : à part <Melinda> et <Zero>, je n'avais aucun de ces élèves en cours de français pendant l'année 3. Les autres avaient cours de français avec EnsFra2,

	Année 3 – Quatrième	Année 4 – Troisième
<Isabelle>		<Isabelle> est une élève qui a un profil particulier à Bobigny : sa famille aisée, selon moi, la pousse vers les performances scolaires et a des exigences très importantes. Cette vision familiale de l'éducation a certes permis à <Isabelle> de finir l'année avec de très bons résultats mais il me semble qu'elle a été un frein au développement de son imagination. Elle est restée concentrée sur sa réussite de manière très individualiste et a eu beaucoup plus de mal à s'épanouir dans les nombreuses activités de création en groupe. Quand elle a interprété le rôle d'Isabelle, il m'a semblé remarquer que <Arno> était très aidant avec elle mais que l'inverse était moins fréquent. <Isabelle> a moins cédé que les

7

		autres au "lâcher prise", en partie du fait de l'éducation de ses parents selon moi.
<Melinda>	Elève réservée mais à la participation efficace et réfléchie.	<Melinda> ne s'est pas davantage impliquée en cours de français lors de cette année 4. Elle intervenait seulement en dernier recours quand elle voyait que tout le monde était un peu bloqué. En revanche, elle s'est montrée très dynamique et autonome en cours de théâtre.
<Zero>	Elève effacé, en retrait, toujours en attente de la validation de ses copains	En cours de français, <Zero> est un élève dynamique, volontaire, qui a pris confiance en lui et en les adultes. <Zero> n'hésite pas à poser des questions, à faire vérifier son travail pour l'améliorer. Les difficultés en français persistent (syntaxe chaotique à l'écrit et difficulté pour comprendre les textes littéraires) mais l'attitude face au travail permet peu à peu de lever les obstacles. C'est en tout cas un élève qui s'est révélé grâce au projet qui lui a en quelque sorte ouvert le champ des possibles. J'ai été impressionnée par le fait qu'un élève aussi timide, réservé prenne autant de plaisir sur scène. Je pense qu'humainement, ce projet l'aura beaucoup changé : il s'est épaté lui-même.
<Dylan>		En cours de français, <Dylan> est un élève du "je ne sais pas le faire, je comprends rien" mais attentif à mes réactions et aux détails (regard dans les yeux mais sans défi). Espiègle mais jamais irrespectueux. Bon camarade, je pense, parce qu'attentif aux autres. Plus épanoui en cours de théâtre qu'en cours traditionnel où il se sent dépassé, impuissant. Avant le DNB, à la toute fin juin, ses parents lui ont payé des cours particuliers de français mais <Dylan> partait de trop loin. Il lui aurait fallu acquérir des méthodes de lecture de type ROLL pour ne plus être totalement perdu dans un texte dès la 2ème ou 3ème ligne et abandonner. Malgré ses faibles résultats, les appréciations des professeurs sur son bulletin sont plutôt positives. Le projet a je pense contribué à ce que <Dylan> ne décroche pas totalement en 4ème et en 3ème.
<Chelsea>		<Chelsea> est l'élève du "je veux bien le faire, je m'occupe d'organiser". <Chelsea> aime être autonome, sa participation en cours de français peut être très pertinente. D'abord un peu

8

		défaitiste par rapport à ses résultats (un peu décevants parce qu'elle ne s'était pas suffisamment investie en début d'année), elle a peu à peu repris confiance en elle et elle a d'ailleurs intégré une seconde générale. Quant à sa personnalité, elle aime le conflit, elle n'hésite pas à mettre en cause, à interroger et se vexe facilement si on la déçoit. Elle peut aussi faire preuve de mauvaise foi mais au fond elle a bon cœur et se laisse attendrir quand elle retrouve ses esprits. Elle a, je pense, été élevée dans une certaine exigence (ex. En parlant de <Nikolas> : "Il faut apprendre, aussi, est-ce qu'il va réussir ?). Elle a donc été exigeante mais d'abord envers elle-même dans le projet.
<Arno>		Elève extrêmement participatif mais de manière calme et réfléchi (hoche la tête, sourit, arrive en cours avec lenteur mais entraîné). Comme <Zero>, je pense que le projet a révélé chez <Arno> des capacités qu'il ignorait. Plus qu'un autre, il s'est dépassé pour prendre en charge un des rôles majeurs de la pièce. Il m'a impressionné.
<Jason>		Elève très discret mais participatif (sa classe, la 3e2, était plus difficile que la 3e1). Il pose de bonnes questions d'approfondissement. Ce qui m'a frappé est que <Jason> est bien plus épanoui en cours de théâtre où il prend beaucoup d'initiatives et apporte beaucoup d'idées avec un enthousiasme communicatif. A la fin de l'année, il nous annonce qu'il s'est inscrit en option audiovisuelle au lycée et dans un cours de théâtre, ce qui est pour moi une des plus belles des victoires du projet.

11 - Souhaitez-vous me faire part de souvenirs, de sentiments, de remarques, de souhaits concernant ce projet, qui n'auraient pas été évoqués dans ce questionnaire ?

Merci beaucoup pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire !

Annexe 73 - Questionnaire artistes de fin d'année de 3^e, 01/11/2015, comédienne germanophone ComAll

Questionnaire formulé le 1er novembre 2015
Réponses de ComAll

Projet AiLES 2011 - 2015

Questions de fin de projet aux comédiennes :

Au cours de ce projet, vous avez accompagné les élèves durant deux à quatre années, et je vous en remercie grandement. Pour mieux comprendre les effets de votre travail, j'aurai besoin de vous poser quelques questions. Vous pouvez répondre en allemand, en anglais ou en français à ce questionnaire.

1 - Dans ce travail mené autour du projet AiLES, quels étaient vos **objectifs primaires** en tant que comédiennes ?

Pour répondre d'une manière juste à cette question il me semble important de préciser que le projet n'a pas été à l'initiative des artistes. D'une manière très innovante ce projet proposait de lier, entremêler une recherche pédagogique avec et par une pratique artistique. Ainsi il s'agissait pour moi d'abord de comprendre la démarche proposée. La pratique artistique ne doit pas être instrumentalisée pour l'apprentissage. Le professeur peut s'en inspirer, utiliser des jeux, des techniques et c'est très bien. Mais pour cela il n'a pas besoin de l'artiste. Alors qu'est-ce qu'il apporte ? Une autre manière d'appréhender les choses ? Le monde ? La permission d'une pensée divergente ? Le recours à la créativité, c'est à dire la permission d'explorer, même de tâtonner, de chercher ailleurs. Il m'est difficile d'hierarchiser les objectifs, car ils sont pour moi souvent imbriqués ou liés.

Faire du théâtre, faire découvrir le théâtre

Permettre un accès à l'art, au langage artistique (esthétique)

Créer pour et avec les élèves et les adultes encadrants un espace d'expression, de rencontre. Un espace où existe le respect de l'autre et de soi dans ce qui nous est commun et dans ce qui nous différencie. Un espace où le plaisir nous emmène dans l'exigence ou l'inverse, l'exigence dans le plaisir !

2 - Quels étaient vos **objectifs secondaires** ?

Si pour moi l'objectif n'était pas d'apprendre l'allemand aux élèves, l'aspect linguistique me semble fondamental dans ce projet. Il rejoint l'objectif artistique de se décentrer, d'aller du connu vers l'inconnu, de chercher des stratégies de communication. Il travaille fondamentalement sur l'ouverture vers d'autres façons de dire, de sentir, de penser et de ne pas les juger.

Questionnaire formulé le 1er novembre 2015
Réponses de ComAll

Projet AiLES 2011 - 2015

Questions de fin de projet aux comédiennes :

Au cours de ce projet, vous avez accompagné les élèves durant deux à quatre années, et je vous en remercie grandement. Pour mieux comprendre les effets de votre travail, j'aurai besoin de vous poser quelques questions. Vous pouvez répondre en allemand, en anglais ou en français à ce questionnaire.

1 - Dans ce travail mené autour du projet AiLES, quels étaient vos **objectifs primaires** en tant que comédiennes ?

Pour répondre d'une manière juste à cette question il me semble important de préciser que le projet n'a pas été à l'initiative des artistes. D'une manière très innovante ce projet proposait de lier, entremêler une recherche pédagogique avec et par une pratique artistique. Ainsi il s'agissait pour moi d'abord de comprendre la démarche proposée. La pratique artistique ne doit pas être instrumentalisée pour l'apprentissage. Le professeur peut s'en inspirer, utiliser des jeux, des techniques et c'est très bien. Mais pour cela il n'a pas besoin de l'artiste. Alors qu'est-ce qu'il apporte ? Une autre manière d'appréhender les choses ? Le monde ? La permission d'une pensée divergente ? Le recours à la créativité, c'est à dire la permission d'explorer, même de tâtonner, de chercher ailleurs. Il m'est difficile d'hierarchiser les objectifs, car ils sont pour moi souvent imbriqués ou liés.

Faire du théâtre, faire découvrir le théâtre

Permettre un accès à l'art, au langage artistique (esthétique)

Créer pour et avec les élèves et les adultes encadrants un espace d'expression, de rencontre. Un espace où existe le respect de l'autre et de soi dans ce qui nous est commun et dans ce qui nous différencie. Un espace où le plaisir nous emmène dans l'exigence ou l'inverse, l'exigence dans le plaisir !

2 - Quels étaient vos **objectifs secondaires** ?

Si pour moi l'objectif n'était pas d'apprendre l'allemand aux élèves, l'aspect linguistique me semble fondamental dans ce projet. Il rejoint l'objectif artistique de se décentrer, d'aller du connu vers l'inconnu, de chercher des stratégies de communication. Il travaille fondamentalement sur l'ouverture vers d'autres façons de dire, de sentir, de penser et de ne pas les juger.

3 - **Quel lien** faites-vous entre votre formation de comédienne, et/ou de pédagogue du drama ou du théâtre, et/ou de chanteuse, et votre rôle dans ce projet ? Partir avec un bagage personnel de « savoirs » appris par sa propre formation et son expérience et être capable d'aller sur des territoires nouveaux, inconnus, perturbants où on ne peut pas se réfugier dans le « connu » le déjà vécu. C'est donc une continuité. Pour un artiste une bonne formation doit certainement le préparer à rester en mouvement, en interrogation permanente, à ne pas avoir peur de ne pas savoir !

4 - Avez-vous noté une **évolution** dans votre propre pratique au cours du projet ? Si oui, pourriez-vous décrire les points forts (objectifs, approche méthodologique etc.) de cette évolution ? (Y a-t-il eu un ou plusieurs événement(s) précis qui ont provoqué des changements, et lesquels?) Oui bien sûr, ce serait dommage de ne pas changer en quatre ans ! La chance de pouvoir travailler avec la même équipe, les mêmes élèves pendant quatre ans m'a conforté dans la confiance du cheminement que chacun fera. Mais à son rythme. Il faut rester très disponible, très patient, laisser les portes ouvertes. La présence des filles « asiatiques » au Trianon était une magnifique récompense. Se laisser surprendre, toujours !

5 - Avez-vous noté une évolution concernant votre rapport aux personnes impliquées dans le projet ? Si oui, laquelle ? (Élèves, enseignants, autres artistes, chercheurs, médiateurs culturels, direction de l'établissement...)
Avec le temps qui nous a été donné (quatre ans, quelle chance) nous avons de mieux en mieux travaillé ensemble. Nous avons appris à nous connaître dans nos pratiques, à nous faire confiance. Cela est devenu une force énorme. Pour tous.
Le projet a été porté par une équipe. Ce qui donne une énorme exigence mais aussi le confort de pouvoir s'appuyer sur une véritable intelligence collective. Les élèves ont gagné en indépendance, se sont de plus en plus pris en charge. Leur motivation pour le théâtre s'est construite (alors que cela leur a été imposé). Ils se sont appropriés cet espace d'expression.

6 - Quelle place avez-vous donné à **l'esthétique** dans ce projet ?
Voir ci-dessus.

6.1. - En général, qu'entendez-vous personnellement par « esthétique » ? Oui, important de s'entendre sur ce terme ! Selon les époques et les cultures, les formations, les « familles de travail » on n'entend pas la même chose par là. Dans le domaine du théâtre on peut entendre parler d'esthétisme ou d'un spectacle esthétisant et cela dans un sens négatif. C'est à dire ce terme ne peut pas s'enfermer dans la notion du « beau ». Et qu'est-ce que c'est le beau ?
C'est un terme que j'ai peu rencontré dans ma formation, dans la lecture des maîtres. Maintenant si on prend le mot dans son sens étymologique : Wahrnehmung, Empfindung, on est bien sûr au cœur du travail de l'acteur.

La question de l'émotion provoquée par l'œuvre d'art est passionnante. Je pense que tout le parcours de sorties qui a été proposé aux élèves les a directement confrontés avec cette question. Et bien sûr tout le chemin parcouru durant ces quatre années.
C'est le travail de la deuxième année qui est peut-être allé le plus profondément dans cette recherche. Personnellement j'ai beaucoup aimé ce que nous avons construit cette année là. Je sais que pour les élèves ce n'était pas facile à comprendre, mais c'était une étape importante pour sortir du convenu et stéréotypé.

6.2. - En particulier, quelle place lui avez-vous donnée au fil des années (si vous le pouvez, merci d'illustrer ce que vous écrivez par des exemples précis d'activités ou de préparations de spectacles dont vous vous souvenez) (Si vous le souhaitez, vous pouvez formater ce tableau différemment)
(Je vous donne beaucoup d'éléments pour vous permettre de vous questionner. Vous ne devez pas répondre systématiquement à tout, mais cela nous aiderait grandement à comprendre si vous pouviez le faire !

	Année 1 : Rencontres (Histoires de rencontres dans un train vers Paris – Que veut dire se rencontrer ? Que veut dire se comprendre, soi et les autres ?)	Année 2 : Mille et une histoires (Se raconter et raconter le monde aujourd'hui et demain – Qu'est-ce que la liberté d'expression ?)	Année 3 : Figures de héros et co(eu)rps intimes (Quels sont nos héros : officiels et intimes – comment les représentons-nous ?)	Année 4 : Simply the Best (Être libre, Se conformer, se rebeller – Quelle manipulation opèrent les médias et peut-on s'en libérer ?)
Dans le travail avec les élèves (Échauffements, travail sur le jeu scénique : sur la corporalité en général, la gestuelle, les mimiques, les expressions physiques, la voix, travail sur les émotions, interprétation des textes...)				
Dans l' élaboration du texte avec les élèves et les enseignants, voire les				

dramaturges durant l'année de 3 ^{ème} (intentions, organisation des scènes, déroulé de la narration)				
<p>Dans les choix de mise en scène</p> <p>1 – Discours global de la mise en scène</p> <p>a) Interprétation de la thématique</p> <p>b) Avez-vous travaillé sur des contrastes ou au contraire, sur l'harmonisation texte/mise en scène ?</p> <p>c) Quelle place avez-vous donné aux différentes langues des élèves, de l'école, les vôtres ?</p> <p>2 – Décor</p> <p>a) Rapport scène/spectateurs -</p> <p>b) Utilisation de l'espace</p> <p>c) couleurs</p> <p>3 – Lumières</p> <p>4 – Objets</p> <p>Quels objets ? Quelle fonction ?</p> <p>Quel lien avec l'espace et le corps ?</p> <p>5 – Costumes</p> <p>Quels choix ? Quel rapport au corps des acteurs ? À la pièce ?</p> <p>6 – Jeu d'acteur</p> <p>a) Interactions entre les élèves, interactions élèves-public,</p>				

<p>b) placements dans l'espace</p> <p>c) Interprétation (liens corps/texte)</p> <p>d) Voix</p> <p>7 – Fonction de la musique, des bruitages, des silences, des vidéos etc.</p> <p>8 – Rythme de la mise en scène</p> <p>a) Éléments isolés (dialogues, gestuelle, mouvements...)</p> <p>b) Rythme général de la mise en scène (changements de rythme, rythme régulier ou discontinu...)</p> <p>9 – Interprétation de la thématique annuelle par la mise en scène</p> <p>a) Options dramaturgiques</p> <p>b) Y avait-il un sens unique choisi ou plusieurs interprétations de la thématique ? Quels choix ont été opérés ?</p> <p>c) Quels genres textuels ont été choisis pour la rédaction de la pièce, pourquoi ?</p> <p>10 – Le texte dans la mise en scène</p> <p>a) Quel rôle ont joué les langues dans ces interprétations des thématiques annuelles ?</p>				
--	--	--	--	--

b) Quelle importance avait le texte par rapport au jeu théâtral et à vos objectifs de travail ? 11 – Le public a) Quel type de public était présent ? b) Quelles étaient les réactions du public ?				
Qu'est-ce qui, dans votre travail de metteuses en scène, n'était pas réductible à des signes ?				
Quelles images de ces années avez-vous gardées en mémoire ?				
Autres...				

Alors, hm comment le dire, avec cette grille j'ai l'impression d'être revenue à la première année ! Avec ComAng1 on avait du mal à rentrer dans les cadres de préparation et nous n'étions pas dans le même langage. Si j'abordais mon travail artistique avec ces grilles et sous cet angle, je serais universitaire et non comédienne. Je trouve cela intéressant et très complémentaire. Je ne refuse pas cette analyse en soi, mais je crois qu'elle correspond vraiment au travail de l'observateur, de l'universitaire, du chercheur. Je vais même me permettre de retourner un peu les choses! J'aurais envie de lire la grille remplie par des observateurs ; cela m'aiderait d'avoir un retour, de savoir comment il a perçu les choses et de ne pas tourner dans mes propres évidences. A ce stade je trouverais un échange et un retour, des réflexions qui viennent d'ailleurs importants. Le travail de l'artiste se pose là. Il a son propre langage, il doit se suffire à lui-même, parler sans avoir besoin d'être traduit par l'artiste lui-même en autre chose (ou mis en grille).
Question 10 par exemple. Je ne crois pas pouvoir répondre par rapport à un objectif fixé. Si j'avais travaillé avec des comédiens professionnels peut-être oui. Mais là cela ne se pose pas comme ça. Plutôt que de poser un objectif, j'emmène les élèves dans un cheminement. Et là il s'agit d'être disponible, sentir ce qui arrive, ce qui pourra arriver, ce qui n'arrivera pas. Capturer l'inattendu, se laisser surprendre, leur permettre de se surprendre eux-mêmes. Cela bouge, et évolue en permanence. Le texte nous avons dû le bouger, le modifier, en enlever, en rajouter selon les joueurs, selon les moments pour rester toujours au plus près de ce qu'ils pouvaient assumer.

Les décors ont été choisis par défaut, les moyens du bord. Je pense pouvoir parler d'un non-décor. On est dans un théâtre du pauvre, qui doit se concentrer sur le sens du verbe, la présence de l'humain sur scène, tout simplement ! Mais cela me semble juste dans notre contexte.
On pourrait dire la même chose des costumes. Notre projet était plus centré sur les langues. Costumes et décors étaient secondaires. Pour le travail théâtral, un travail sur le costume et son lien avec le personnage, le mouvement est évidemment intéressant. Mais notre focus était ailleurs.
Par contre le travail et l'apport de Photographe et Cadeur étaient constitutifs tout au long du projet ! D'une manière très contemporaine je pense que c'était là où nous avons en commun développé une esthétique propre à notre projet. Les apports photo et vidéo sont devenus des éléments dramaturgiques et scénographiques. Si nous n'avons pas eu de scénographe dans ce projet et peu de moyens pour acheter ou fabriquer « des décors », nous avons bénéficiées de la collaboration de deux artistes « visuels » exceptionnels. Cela me paraît juste par rapport au théâtre qu'on fabrique aujourd'hui et à la société d'images dans laquelle nous sommes. Sans parler de la conscience de l'évolution que permettait le matériau photo et vidéo constitué pendant ces quatre années.

7 – Quelle place donniez-vous à la **créativité** dans ce projet ? À votre avis, où se retrouvait cette créativité ? (Chez vous, chez les enseignants, chez les élèves ?) Comment l'avez-vous « négociée » avec les enseignants ? Pouvez-vous donner quelques exemples précis qui vous reviennent ? Elle devrait être implicite au travail, aux jeux proposés. Le système scolaire « classique » n'incite pas beaucoup à la créativité. Les élèves eux-mêmes peuvent croire qu'ils ne « travaillent » pas quand on leur demande d'inventer, de créer. Cette démarche de restituer les émotions, le monde, de donner du sens, de lier en cherchant ce que ça provoque en soi est pourtant essentielle à la compréhension du monde et de soi. Je dirais que nous avons toujours été très attentifs à ce que les élèves puissent s'approprier les jeux, les écritures, les constructions de projets. On essaie de les guider pour que ça devienne leur « projet ». Mais pour des adolescents qui n'ont que peu travaillé dans cette démarche et n'ont pas forcément une grande confiance en eux, c'est vraiment une route et ça ne se fait pas en donnant une liberté totale dont ils ne savent pas quoi faire. C'est à cet endroit où il faut sentir assez finement les choses dans les étapes de travail. Savoir jusqu'où on doit guider, proposer ou même imposer.
Dans un projet comme celui-ci on n'est pas dans la reproduction ou dans l'application d'un programme. Cela a nécessité de la part de chacun de la créativité.
Les enseignants qui ont participé au projet étaient convaincus de la complémentarité entre leur travail et le notre. On a tous été au service du projet et des élèves. Du coup il n'y a pas eu de pressions de leur part pour qu'on rentre dans « le programme ».

8 – Vous avez eu l'occasion de travailler dans différents **lieux**, différents **espaces** avec les élèves (dans des salles de classe, dans la salle polyvalente, dans l'entrée du collège, dans des salles du Goethe-Institut, sur la scène du Goethe-Institut, dans la salle de spectacles de la

mairie de Bobigny, à Turin dans l'entrée du théâtre, sur la scène du Théâtre). Qu'avez-vous remarqué quant à leur comportement en général en fonction des différents lieux ?

Bien sûr le lieu influence énormément ! Le lieu devait d'abord rassembler. Nous avons très vite abandonné la première grande salle dans laquelle on se sentait perdu, loin et baigné dans une acoustique difficile. La salle rouge était un lieu de travail agréable. Elle permettait d'instaurer de bonnes habitudes par rapport à l'espace.

Le fait de travailler à l'extérieur, dans des lieux réellement dédiés au spectacle était très important (ou le passage au Goethe-Institut). Ça représente une considération pour le travail. On émet le signal que ce travail a une valeur, une reconnaissance et est digne d'être présent sur de « vraies » scènes. Je crois que les élèves y étaient très sensibles. Cela motive aussi pour être « à la hauteur » (je cite).

Travailler dans un hall d'hôtel, de théâtre où il y a du passage, des regards c'est difficile; Mais au moment où cela est arrivé, les élèves avaient la maturité et la capacité de concentration qu'il fallait pour ne pas trop se laisser perturber ou distraire. Cela aurait été très difficile dans une phase antérieure.

9 – Quel rôle ont eu, d'après vous, **les spectacles** que les élèves ont pu voir ?

a) En général

b) Lesquels vous ont particulièrement marqués et pourquoi ?

c) Avez-vous un ou des souvenirs précis de réactions d'élèves ?

Je n'ai malheureusement pas pu assister aux spectacles. Mais cela a été très important ! Les spectacles ont été choisis avec grand soin.

Ils ont rencontrés des « esthétiques » et des formes artistiques très différentes. Le travail fait avec citoyenneté jeunesse et les professeurs a permis d'aller au delà du j'aime/ j'aime pas. J'ai senti qu'ils arrivaient à faire le lien avec leur propre pratique.

10 – Je vais plus particulièrement me concentrer sur l'évolution de sept élèves durant ces quatre années de travail. J'aurais pour cela besoin que vous me décriviez, **de votre point de vue de comédiennes** (avec des critères que vous préciserez vous-mêmes en plus de ceux que je vous propose), comment ils ont évolué **dans le travail théâtral** (activités, productions scéniques, productions textuelles, rapport à l'esthétique, créativité, sensibilité ou cf. critères notés dans le tableau ci-dessus) et **dans la vie sociale** (vis-à-vis d'eux-mêmes, des autres élèves, des adultes, de leur rapport à l'école, de leur rapport au(x) théâtre(s)). (J'ai bien sûr conscience de la difficulté de se remémorer précisément les élèves il y a quatre ans. Dans cette question, ce qui m'intéresse ne sont pas tant les *faits exacts* que votre *souvenir de ces faits, votre ressenti*.)

	Année 1 – Sixième	Année 2 – Cinquième	Année 3 – Quatrième	Année 4 – Troisième
<Isabelle>				
<Melinda>				
<Zero>				

<Dylan>				
<Chelsea>				
<Arno>				
<Jason>				

Je me permets de répondre hors grille, car je ne peux pas découper en quatre années l'évolution de chacun.

<Isabelle> : pas toujours simple de percevoir ce qui se passait en elle. Entre timidité réelle et jouée, envie et peur, grande capacité et « effort non fourni » elle était difficile à guider. Elle était aussi leader du « clan » des filles asiatiques qui l'admiraient. Du coup elle est restée enfermée dans une posture « cool » (et/ou elle cachait sa peur de ne pas y arriver). Mais peut être aussi le théâtre n'a jamais vraiment pris de l'importance pour elle. Je me pose cette question car elle ne s'est pas manifestée pour le « Trianon ». Ce qui était intéressant de voir, c'est que tout d'un coup les autres filles faisant partie de son groupe étaient très présentes et nous les avons vu dans le plaisir du jeu comme jamais auparavant.

<Melinda> : je crois que le théâtre est très vite devenu important pour elle. Je l'ai toujours vu improviser avec envie et s'emparant facilement et très intelligemment de l'espace d'expression qui lui était offert. Elle a comme ça grandi pendant quatre ans. Elle a pris confiance en elle, assumait à la fin le fait d'avoir envie de travailler, répéter, avancer, perfectionner. Motivée et capable d'efforts pour y arriver. C'est une élève qui a fait un vrai parcours !

<Zero> : c'est un peu « le miracle » du projet ! Pendant au moins deux ans il était « invisible ». La troisième année il a commencé à montrer des signes d'envie, d'oser plus. Je crois aussi que le « Superhéros » y a aidé. Il avait fait un magnifique avatar. La quatrième année, c'était incroyable ! Il existait sur le plateau avec une envie d'y être, de jouer, de dire du texte. C'était magnifique. Il s'était totalement affranchi du regard et du jugement des autres. Ce qui certainement forçait l'admiration des autres. Qu'est qui a vraiment déclenché cela ? Ce serait intéressant d'avoir sa réponse à lui !

<Dylan> : je crois que <Dylan> a pu se sentir bien au théâtre. Mais il y avait un contexte global trop difficile, trop lourd pour qu'il puisse s'y épanouir. J'ai senti qu'il nous faisait confiance, qu'il savait qu'on était bienveillant, mais c'était une parenthèse. C'est la troisième année qu'il était le plus investi dans le projet. Il avait trouvé sa place dans son groupe de travail. Mais pour le groupe (notamment pour <Arno>) ça devenait trop lourd de porter <Dylan>. Il aurait fallu que le théâtre (et les cours avec les trois profs du projet) ne soit pas le « cocon exceptionnel » mais que <Dylan> soit traité et regardé avec la même bienveillance, le même encouragement ailleurs. Le voyage à Turin n'a pas été possible pour lui, malgré son désir d'y participer.

Il y aurait beaucoup à dire sur la manière dont on « perd » ces adolescents, les laisse tomber, alors qu'ils sont en demande, prêts à s'en sortir ! Ce qui m'avait vraiment frappé, choqué, c'était le jour où il y avait quelque chose dans la mise en scène qui n'allait pas et <Dylan>

(comprenant pas forcément ce qui avait été dit) s'était tout de suite mis « off » en punition, croyant que ça tombait encore sur lui, alors qu'il n'était nullement désigné et qu'il n'était pas question de punition. Ces mécanismes là sont terrifiants et destructeurs. Cela montrait aussi qu'il se stigmatisait comme celui sur qui ça tombe, même si lui et tout le monde savait qu'il n'en était rien.

<Chelsea> : Quel tempérament ! Elle a été très médiatrice étant à l'aise autant dans le théâtre que dans les langues. Elle a toujours été très participante. Elle faisait partie des élèves moteur, capable de se lancer dans une impro et du coup de briser la glace, d'entraîner le groupe. Sur les deux dernières années elle parlait parfois au groupe comme si elle était à notre place.

<Arno> : la force tranquille ! Je pense que le théâtre est à priori pas « son truc ». Mais comme il est très intelligent et curieux, il a joué complètement le jeu et y a pris plaisir ou compris l'intérêt. Il a été un vrai pilier, notamment par rapport aux garçons qui le respectaient beaucoup. Dès la première année on pouvait lui confier plus de texte qu'aux autres et il avait la solidité d'assumer des rôles importants. Il a souvent eu du texte en allemand, car je crois qu'il ne fuit pas la difficulté, au contraire. Dans le travail il a su venir me voir, demander des conseils, exprimer le doute de ne pas y arriver. J'ai perçu une grande maturité en lui.

<Jason> : pour lui le théâtre est devenu important. Dès le début on sentait chez lui une énorme envie de jouer ! Au fil du temps il a pris confiance en lui. Il a toujours énormément investi son jeu, cherché l'engagement émotionnel. Il est très sensible dans ses perceptions et le théâtre lui permet un champ d'expression, un lieu où ça devient une force (pas évident pour les garçons adolescents !) Je pense que c'est devenu tellement important pour lui qu'il s'est mis sous pression et s'est trouvé bloqué par le trac. C'est le seul dont je sais qu'il va continuer le théâtre.

11 – Souhaitez-vous me faire part de souvenirs, de sentiments, de remarques, de questions, de souhaits concernant ce projet, qui n'auraient pas été évoqués dans ce questionnaire ?

Ce projet, j'en ai plein le cœur ! La liste serait trop longue, peut être trop personnelle, émotive.

Mais je veux bien encore en parler...avec plaisir !

Et MERCI <Cherch1> car sans ton énergie, ton professionnalisme, ta générosité et ton humanité ça n'aurait pas eu lieu !

Merci beaucoup pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire !

Annexe 74 - Questionnaire artistes de fin d'année de 3^e, 01/11/2015, comédienne anglophone ComAng2

Questionnaire formulé le 1er novembre 2015
Réponses de ComAng2

Projet AiLES 2011 - 2015

Questions de fin de projet aux comédiennes :

Au cours de ce projet, vous avez accompagné les élèves durant deux à quatre années, et je vous en remercie grandement. Pour mieux comprendre les effets de votre travail, j'aurai besoin de vous poser quelques questions. Vous pouvez répondre en allemand, en anglais ou en français à ce questionnaire.

1 - Dans ce travail mené autour du projet AiLES, quels étaient vos **objectifs primaires** en tant que comédiennes ?
To share my passion for drama and language, and my belief that the two complement each other enormously.
To give the students the tools to imagine, construct and direct their own theatrical creations.

2 - Quels étaient vos **objectifs secondaires** ?
To help the students become aware of various responsibilities, both as actors, and within society ;
To be on time and conscious of time constraints
To be receptive of new ideas
To express an opinion in a considerate manner

3 - **Quel lien** faites-vous entre votre formation de comédienne, et/ou de pédagogue du drama ou du théâtre, et/ou de chanteuse, et votre rôle dans ce projet ?
Not many links, more of a deconstruction. The experiences gathered throughout this project have been extremely enriching. If anything this project, amongst others, has broken certain theatrical codes learnt during my training. It has confirmed my belief that a theatre can be anywhere or anything - as little as one spectator and one actor. In training we long to be in the spotlight, and create something with it's sole purpose as entertainment. Today I don't understand the point in something if it's only for entertainment purposes. What is the point in theatre if not to learn, to grow, to share? I cherish my training, but am grateful to have had the opportunity to scrutinize it.

4 - Avez-vous noté une **évolution** dans votre propre pratique au cours du projet ? Si oui, pourriez-vous décrire les points forts (objectifs, approche méthodologique etc.) de cette évolution ? (Y a-t-il eu un ou plusieurs événement(s) précis qui ont provoqué des changements, et lesquels ?)
This was the first project of this style that I did not conduct alone, but as a collaboration. This was a big learning curve for me, to discover the moments when it is important to stand back and let my partner take over, and other moments I felt it important to intervene with a different insight. There were no specific moments, this was a continual task.

5 - Avez-vous noté une évolution concernant votre rapport aux personnes impliquées dans le projet ? Si oui, laquelle ? (Élèves, enseignants, autres artistes, chercheurs, médiateurs culturels, direction de l'établissement...)
Naturally, over time, I became more and more fond of, and attached to the students, with the exception of <Isabelle>. For me it was not a priority to get to know the students personally during the first year, I didn't see this as an asset to our work. By the end of the 2nd year I was searching more to understand them and I felt more understood by them. I feel my relationship with the teachers was robust from the start. As the project developed I became more trusting and reassured by the researchers, as well as appreciative of and enlightened by our valuable exchanges - which at the start of my two years had felt more like a chore/burden.

6 - Quelle place avez-vous donné à l'**esthétique** dans ce projet ?
This has never been my priority. I did not want to fight against the student's battle for self-confidence in the interest of something visually pleasing. I preferred to embrace the journey to discovery and focus on what is given to the audience, and felt by the actors and audience, rather than how good something looks. I have never been interested in props and costumes, the simpler the better to me.

6.1. - En général, qu'entendez-vous personnellement par « esthétique » ?
What something looks like - how attractive the mise en scene, costumes, action is of the performances.

6.2. - En particulier, quelle place lui avez-vous donnée au fil des années (si vous le pouvez, merci d'illustrer ce que vous écrivez par des exemples précis d'activités ou de préparations de spectacles dont vous vous souvenez) (Si vous le souhaitez, vous pouvez formater ce tableau différemment) (Je vous donne beaucoup d'éléments pour vous permettre de vous questionner. Vous ne devez pas répondre systématiquement à tout, mais cela nous aiderait grandement à comprendre si vous pouviez le faire !)

	Année 1 : Rencontres (Histoires de rencontres dans un train vers Paris - Que veut dire se rencontrer ? Que veut dire se comprendre, soi et les autres ?)	Année 2 : Mille et une histoires (Se raconter et raconter le monde aujourd'hui et demain - Qu'est-ce que la liberté d'expression ?)	Année 3 : Figures de héros et co(eu)rps intimes (Quels sont nos héros : officiels et intimes - comment les représentons-nous ?)	Année 4 : Simply the Best (Être libre, Se conformer, se rebeller - Quelle manipulation opèrent les médias et peut-on s'en libérer ?)
Dans le travail avec les élèves (Échauffements, travail sur le jeu scénique : sur la corporéité en général, la gestuelle, les mimiques, les expressions physiques, la voix, travail sur les émotions,			It was never an objective to create something visually beautiful during our work on technique together, but whenever something attractive	This year we were able to push them a little further and invite them to question themselves in a search of something beautiful. How do they

interprétation des textes...)			took shape it was celebrated through applause, repetition, feedback and congratulations.	use their body, their voices ? But again, this was not a priority.
Dans l'élaboration du texte avec les élèves et les enseignants, voire les dramaturges durant l'année de 3 ^{ème} (intentions, organisation des scènes, déroulé de la narration)			Deconstructing the text and action made for a more attractive show. We simplified the movements and text.	Once the text was finalized we made no further modifications, I wanted the students to be attentive and respectful of the work put into the text and invite them to wear the shoes of professional actors. With <Isabelle> and <Arno> as the only exceptions as they expressed great difficulty in grasping all their text, but in reality extremely little was changed as they were already attached to the existing text.
Dans les choix de mise en scène 1 – Discours global de la mise en scène a) Interprétation de la thématique b) Avez-vous travaillé sur des contrastes ou au contraire, sur l'harmonisation texte/mise en scène ? c) Quelle place avez-vous donné			We used simple things to create beauty: torches, hung paintings, tents, Representative props. The scenes different scenes where not in harmony with each	Unity was a major theme of Simply The Best and this was used in many beautiful ways; stage positions, collective reactions and gestures. (i.e. putting on a removing the t shirts, slow motion, class

aux différentes langues des élèves, de l'école, les vôtres ? 2 – Décor a) Rapport scène/spectateurs - b) Utilisation de l'espace c) couleurs 3 – Lumières 4 – Objets Quels objets ? Quelle fonction ? Quel lien avec l'espace et le corps ? 5 – Costumes Quels choix ? Quel rapport au corps des acteurs ? À la pièce ? 6 – Jeu d'acteur a) Interactions entre les élèves, interactions élèves-public, b) placements dans l'espace c) Interprétation (liens corps/texte) d) Voix 7 – Fonction de la musique, des bruitages, des silences, des vidéos etc. 8 – Rythme de la mise en scène a) Éléments isolés (dialogues, gestuelle, mouvements...) b) Rythme général de la mise en scène (changements de rythme, rythme régulier ou discontinu...) 9 – Interprétation de la thématique annuelle par la mise en scène a) Options dramaturgiques b) Y avait-il un sens unique choisi ou plusieurs interprétations de la			other, which created a discordant beauty in it's self. The mix of different scenes fit in well with the mix of different languages. All actors present on stage in a semi circle created a powerful image as well a sense of togetherness and intimacy on stage. Costumes and props were important to the students, but not to me. In my opinion there were a lot of problems with the final mise en scène, the stage was cluttered, the actions where not clear, the text was mumbled. I had given little importance to this. I focused on the energy between them, and the presence they had on stage. The rhythm was regularly broken. I didn't see it as important for me	photo). Harmony and complicity was present throughout the scenes between the actors but not the characters, this is looked and felt beautiful. The rhythm was deliberately broken at times, this was part of the mise en scène and added to the charm of it. These breaks included sudden change in emotion and the videos. The videos added an extra dimension of beauty. The mise en scène flowed very well and I trusted that the students knew line up and were able to do whatever necessary to ensure fluidity. This year I felt that the beauty in the text was more in how it was delivered than the actual words used; the language, the intention, the cadence. The most powerful and
--	--	--	--	--

<p>thématique ? Quels choix ont été opérés ?</p> <p>c) Quels genres textuels ont été choisis pour la rédaction de la pièce, pourquoi ?</p> <p>10 - Le texte dans la mise en scène</p> <p>a) Quel rôle ont joué les langues dans ces interprétations des thématiques annuelles ?</p> <p>b) Quelle importance avait le texte par rapport au jeu théâtral et à vos objectifs de travail ?</p> <p>11 - Le public</p> <p>a) Quel type de public était présent ?</p> <p>b) Quelles étaient les réactions du public ?</p>			<p>personally to find beauty in the text (Tom Sawyer) but for the students to do so and so I tried to give them tools to find it but I think they struggled with this and were not happy with the chosen text.</p> <p>With 'heroes' being such a wide theme, the most beautiful part of it was discovering and exploring the student's different heroes. I think this was lost on stage, because the students didn't see that their different ideas made for one beautiful idea.</p> <p>The languages didn't complement the action enough.</p> <p>The audience was quite small, a few family members, friends and different teachers. I feel that they thought the show was incomplete and hard to understand. We couldn't hear the students.</p>	<p>meaningful moments for me where those spoken in a language I do not understand.</p> <p>The audience in Bobigny enjoyed the show but where most proud of the journey the students had completed, particularly compared to the previous year.</p> <p>I was not in a position to judge the opinions of the audience members in Italy.</p>
--	--	--	---	---

<p>Qu'est-ce qui, dans votre travail de metteuses en scène, n'était pas réductible à des signes ?</p>			<p>The student's presence on stage was admired, and the music helped convey their emotions, but any story was lost.</p> <p>I think that was interesting for me, and also for the students, was that I am not a trained director. For me, I quickly recognized that most students relied on the presence of different codes and signs (cultural, rhythmic, theatrical, videos, props...) to give their work on stage meaning. As we had encountered many difficulties during the creation process, we were slowed down and had not finished all we hoped to, and so their Tom Sawyer scenes remained frozen images. The lack of action combined with their too quietly spoken text meant that two major codes of theatre were lost to the audience and therefore the final piece hard to follow.</p>	<p>Having Lutz was a great advantage as he installed several codes/signs whilst working with the students. Togetherness was represented as a class photo, excitement as an enthusiastic arrival. It was great to be able to call upon these points during our continued work with them. This year the students were more open to breaking some codes and mixing reality with abstract, a great example is the slow motion to the Love Story soundtrack. For me the most powerful part of the creation and performance of Simply The Best was the awareness of the students that the project was reaching its end,</p>
---	--	--	---	---

				this bought a special element to the play that cannot be recognized by any sign, but was felt.
Quelles images de ces années avez-vous gardées en mémoire?			-The frozen images for Tom Sawyer. -The cardboard tombstone. -Warm up mirror game in the venue just before the performance. (chef d'orchestre) -<Rayan> crying when he was told he could not go to London. -George alone on stage. -Jumping tents. -Melissa kissing the frog. -The students looking at their paintings in the town hall at the end of the show.	-The students working with Lutz. -The students sat on the floor playing on their phones during the performance of Political Mother. All except <Arno> and another (I don't remember who) who stayed standing up and immersed in the show. -Students hiding their scripts on stage during rehearsals. -Efficient rehearsals at the GI. -Dividing the text together in the foyer of the hostel in Torino. -<Jason> crying after the performance, and his searching eyes trying to impress me.
Autres...				

7 – Quelle place donniez-vous à la **créativité** dans ce projet ? À votre avis, où se retrouvait cette créativité ? (Chez vous, chez les enseignants, chez les élèves ?) Comment l'avez-vous « négociée » avec les enseignants ? Pouvez-vous donner quelques exemples précis qui vous reviennent ?

For me the project is almost entirely about creativity. I think it was mostly found in the physical sessions with us. The thoughts and ideas explored in class and at home nourished this creativity.

Any negotiation with the teachers was mostly about the text - translations and corrections. It was often too late for negotiations because students, for example, had already been given a particular text that we hadn't want them to see yet, this was the case for the first draft of *Simply The Best*. Compromise and acceptance was important. There were several versions of *Simply The Best* being used simultaneously but the damage was done and our job was to accept and incorporate the different scripts that the students had been learning from. <Rayan> was asked to learn lines for Torino that ComAll and I hadn't agreed on, so we had to negotiate with him which lines he could keep and which would be cut. I often had to insist on a time scale for some scenes to be discussed in class before our session.

8 – Vous avez eu l'occasion de travailler dans différents **lieux**, différents **espaces** avec les élèves (dans des salles de classe, dans la salle polyvalente, dans l'entrée du collège, dans des salles du Goethe-Institut, sur la scène du Goethe-Institut, dans la salle de spectacles de la mairie de Bobigny, à Turin dans l'entrée du théâtre, sur la scène du Théâtre). Qu'avez-vous remarqué quant à leur comportement en général en fonction des différents lieux ? I was always very impressed with how they were able to adapt to new environments very quickly. At the Goethe-Institut they seemed to feel very privileged. Working in a classroom gave us difficult constraints (space and acoustics) however also added a temporary pressure, which often concluded in great results.

9 – Quel rôle ont eu, d'après vous, **les spectacles** que les élèves ont pu voir ?

a) En général

For them to find their place as a spectator, and what that means. To start them on their journey into becoming theatre-going adults, which is so important.

b) Lesquels vous ont particulièrement marqués et pourquoi ?

At the Robyn Orlin show, they were shocked by some of the themes/images. They had an active role to play, they started on stage giving them a sense of importance.

c) Avez-vous un ou des souvenirs précis de réactions d'élèves ?

After feeling important at Robyn Orlin, some audience members complained about them, damaging their ego.

I don't remember what show, but some time after the show (3rd year, probably a show that I didn't go and see) <Jason> told me he realized what was missing from OUR show – life. He said that performances seemed real, real actions and real emotions but that ours was still just theatre and didn't seem real.

10 – Je vais plus particulièrement me concentrer sur l'évolution de sept élèves durant ces quatre années de travail. J'aurais pour cela besoin que vous me décriviez, **de votre point de vue de comédiennes** (avec des critères que vous préciserez vous-mêmes en plus de ceux que je vous propose), comment ils ont évolué **dans le travail théâtral** (activités, productions scéniques, productions textuelles, rapport à l'esthétique, créativité, sensibilité ou cf. critères notés dans le tableau ci-dessus) et **dans la vie sociale** (vis-à-vis d'eux-mêmes, des autres élèves, des adultes, de leur rapport à l'école, de leur rapport au(x) théâtre(s)). (J'ai bien sûr conscience de la difficulté de se remémorer précisément les élèves il y a quatre ans. Dans cette question, ce qui m'intéresse ne sont pas tant les *faits exacts* que votre *souvenir de ces faits, votre ressenti*.)

	Année 1 – Sixième	Année 2 – Cinquième	Année 3 – Quatrième	Année 4 – Troisième
<Isabelle>			<p>Bad rapport from the start. I felt she lacked respect. Her image was her priority and therefor was always impeccably dressed onstage or at outings. Capable of malicious remarks. I wondered whether she had trouble accepting me after Aoife. She disapproved of choices made for their project and therefor I feel she held back and didn't invest much energy into the creation process. <Isabelle> often sought advice from Sandrine or other teachers rather than ComAll or myself. Not very chatty in class, but very chatty during outings. Not one to volunteer. I felt her a very capable actor but she let herself be dragged behind by her friends (<Kelly>, <Kemy>, <Cindy>).</p>	<p>I hoped that casting her as Isabelle would give her the confidence boost and value that she needed and take her away from her friends who I felt prevented her from shining. She had a lot of trouble accepting this role and I believe she never 100% accepted it, which is a great shame. She spent a long time questioning why we chose her for the role and took it as a personal attack to be asked to play a cunning character. For me, we have failed to bring her to understand that acting is impersonating someone other than yourself – a big failure indeed. For me she was lamentable this whole year, and our relationship didn't improve, a great shame because I believed in her. She become even more self conscious and possessive of her style, she had to have her regular shoes with her during the performance in Bobigny despite wearing different shoes for her costume. (she</p>

				kept them under their table).
<Melinda>			<p>Very sweet natured and willing to understand. Flexible to changes and open to options. I believe that she felt self-conscious and under pressure from her peers – <Pamela>, <Clara>, <Chelsea>. Unable to hear her voice on stage, had difficulty understanding how to project her voice.</p>	<p><Melinda> remained self-conscious but gained a lot of confidence. Her vocal skills improved massively. She seemed to admire Lutz and the work they did together. Her role in Simply The Best was very important to her, she owned it and had great energy on stage and in rehearsals.</p>
<Zero>			<p>A mysterious boy hard to figure out at first. He was not a pupil whose name I learnt quickly or a personality I distinguished quickly. Always willing if asked, but withdrawn and not much stage presence.</p>	<p>In my 2nd year <Zero> became less of a mystery to me. I also I took more interest in him this year. Having begun to get to know him, at moments I felt intimidated by him, there remains something unreachable and disconcerting. I have always liked him, and respected his distance, which I believe he needed. His acting and presence on stage made leaps and bounds by the end of this year, I think he really began to enjoy himself and therefore he got better and better. He was always</p>

				<p>ready with his lines, he learnt his text and queues very quickly.</p> <p>Aside from hearing him speak on stage I hardly ever heard him talk.</p> <p>I often noticed that he was remarkably tactile with Alex. Alex extremely often looked for a way touch <Zero> and <Zero> never seemed to refuse. Perhaps in a brotherly way but I could never be quite sure.</p>
<Dylan>			<p>Very destructive when with the wrong people, particularly <Rayan>. Once he was told off a first time, the rest of the session was a right off. Often reacted aggressively and great need of reassurance and acceptance. I have vivid memories of him behind Pierre's camera, I always felt nervous about how his classmates would react to him having 'special treatment' but it was never a problem.</p> <p>Nitusan never proposed any of his own ideas.</p>	<p><Dylan> became my favourite student this last year. That smile which removed any antagonism! He seemed to feel extremely privileged to work with Lutz and almost sad to say goodbye. He knew he couldn't come to Italy but he let himself believe he was coming until the last minute. He shined at the performance in Bobigny. His self worth seemed to rise enormously. I reproached him much less this year and as a result his commitment and enthusiasm excelled. He seemed very attached to Sandrine and EnsAng2. He</p>

				<p>started to share his ideas and volunteer.</p>
<Chelsea>			<p>Always the most confident of the class with strong leadership skills, sometimes a little bossy. Very opinionated but always tried to share her opinions with respect. Always did the preparation work asked of her. She listened well and had a good memory. Comfortable in both languages, one of the few who regularly tried to speak German. At the final show she took the role of keeping people quiet. It frustrated her when people forgot things (text/props/costumes/rules) but she was also very capable of laughing at a mistake.</p>	<p>One of the few students with a sense of the time scale and the amount of work to do. Her emotions where very communicative, it was always clear how she felt and I often looked to her to get a grasp of how the whole group was responding to an exercise or idea. She pushed herself this year and during the final performance and I think felt proud of what she had accomplished as a person and also as part of a group.</p>
<Arno>			<p>Very welcoming to me as a newcomer and one of the first to acknowledge my role in the project. His commitment reassured me during this year. However at times I felt some reluctance from him, I think he struggled to enjoy the work on Tom Sawyer and identify</p>	<p>This year he continued to be a rock for me, I knew I could rely on him, his commitment, enthusiasm and that he'd do good work. He was a very honest boy and never hesitated to show frustration or ask questions when in need of clarity. At time I felt</p>

			with it.	slightly (and unexplainably) intimidated by him. His role in Simply The Best was probably the most important. The character was the life line of the story. The actor ensured the rhythm and energy of the show. <Arno> did an incredible job, he really worked very hard. He felt the weight of the role and therefore the relief and satisfaction after the final performance.
<jason>			An extremely motivated and ambitious student with a forceful determination. This sometimes annoyed the other members of the class who didn't share his enthusiasm. I had to find a way to embrace his intensity and integrate that with the other personalities in the group. This was not always easy but was a great asset to the quality of the group. I have no specific memories of his performance this year.	<jason> often searched to impress me, which was very endearing but not always significant to our work together. He liked to know about my personal life, where I come from and what my opinion on things. He sometimes felt tired or frustrated and would disconnect during rehearsals. He was happy to have part of the monologue in the show but struggled learning and preparing it, he let his nerves get the better of him.

11 - Souhaitez-vous me faire part de souvenirs, de sentiments, de remarques, de questions, de souhaits concernant ce projet, qui n'auraient pas été évoqués dans ce questionnaire ?

It will come as no surprise, but I believe it would be extremely enriching and fascinating to see them again in one or two years, to see how they have developed and how our work together has influenced them.

Merci beaucoup pour le temps que vous avez consacré à ce questionnaire !

